



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL ANTÔNIO RAMOS DE OLIVEIRA

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RONDÔNIA**

Porto Velho (RO)
2017

RAFAEL ANTÔNIO RAMOS DE OLIVEIRA

**INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito para a obtenção da qualificação de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Porto Velho (RO)
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

O48i Oliveira, Rafael Antônio Ramos de Oliveira.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA / Rafael Antônio Ramos de Oliveira Oliveira. -- Porto
Velho, RO, 2017.

207 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade
Federal de Rondônia

1. Intensificação do Trabalho Docente. 2. Neoliberalismo. 3.
Reestruturação produtiva. 4. Reforma do Estado. 5. Universidade. I. Barba,
Clarides Henrich de. II. Título.

CDU 378.4(811.1)



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano de 2017, às 14:30 no Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho Rondônia, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores **Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba** (Orientador(a)/Presidente), **Prof. Dr. Valmir Flores Pinto** (Membro Externo), **Prof. Dra. Marilsa Miranda de Souza** (Membro Interno) e **Prof. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Suplente) a fim de arguirm ao(a) mestrando(a) **RAFAEL ANTÔNIO RAMOS DE OLIVEIRA**, com a dissertação intitulada **INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**. Aberta a sessão pelo presidente da mesma, coube ao candidato, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado pelos membros da banca examinadora e tendo dado as explicações necessárias, o candidato(a) foi APROVADO fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

*Fazer os ajustes indicados pela Banca.
Após realizados os ajustes, recomenda-se
a Publicação.*

Porto Velho, 24 de Março de 2017.

Clarides Henrich de Barba

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Valmir Flores Pinto

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto
(Membro Externo - PPGCH/UFAM)

Marilsa Miranda de Souza

Prof. Dra. Marilsa Miranda de Souza
(Membro Interno - PPGE/UNIR)

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Prof. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Suplente - PPGE/UNIR)

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

RAFAEL ANTÔNIO RAMOS DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Data da Aprovação:

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba - PPGE/UNIR
Presidente/Orientador

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto PPGCH/UFAM
Membro Externo

Prof^a Dr^a Marilsa Miranda de Souza - PPGE/UNIR
Membro Interno

Prof^a Dr^a Rosângela de Fátima Cavalcante França- PPGE/UNIR
Membro Suplente

Porto Velho, março de 2017.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me permitir ter sabedoria, paciência e força nos momentos que mais precisei.

Ao meu **pai**, que faleceu em 2016. Ele foi e é muito especial para mim. Sinto muito a sua falta. O título de Mestre talvez fosse mais importante para ele do que para mim. Sempre teve muito orgulho de me ver estudando e conseguindo conquistas que pareciam muito difíceis, apesar de poucas vezes reconhecer isso diretamente, mas comentava com outras pessoas me valorizando e demonstrando do seu jeito o seu afeto. Essa forma dura de ser leve comigo no meu modo de agir, sendo forte mesmo que por dentro não demonstre. A relação entre pai e filho é complicada, no entanto, quando tive a experiência em esperar naquele corredor que tudo ficasse bem, ele veio a falecer. Eu sempre soube o quanto gostava dele, pois me ensinou a ver a vida como ela é de verdade. Além disso, aprendi a gostar do meu time do coração, o Flamengo, com meu pai. Hoje, diante dessa conquista, sinto ainda mais a sua ausência, a qual me afetou profundamente, e por isso dedico-a ao meu querido pai que tenho certeza ficaria muito orgulhoso de mim.

À minha **mãe**, exemplo de força e coragem, apoiando-me em todas as situações e sempre disposta a me acalmar quando precisava, nos momentos mais difíceis. Sempre rezando por mim e me aconselhando. Tudo o que sou hoje devo a ela.

Aos meus **irmãos**, Joana e James, que há anos não convivemos, mas por quem tenho muito amor e sinto falta.

À **família de Manaus**, família **Ramos**, que apesar da distância me dão força e torcem por mim nas minhas escolhas. Sinto muita falta da convivência com cada um. Família com a qual aprendi a humildade, a solidariedade, a generosidade e a fraternidade, vez que me ajudaram na formação de meu caráter.

À família de **Porto Velho**, família **Oliveira**, em especial aos meus avós, por terem me ajudado na formação, tanto pessoal quanto profissional, ao abrirem as portas de sua casa para juntos morarmos, pois anteriormente residia em outra cidade. Meus avós são exemplo de vida e respeito por tudo que já fizeram por mim e toda nossa família.

A meu primo **Janderson**, que foi como um amigo/irmão desde que cheguei na cidade, em 2010.

Ao meu **Orientador**, Prof. Clarides, que aceitou orientar-me em meu trabalho de conclusão de curso, dando ricas contribuições, organizando o que parecia desorganizado e disposto a me ajudar no que fosse possível. A exemplo foi com as entrevistas, entrando em

contato pessoalmente com os professores para realizá-las e sempre se propondo a ajudar no que fosse necessário.

A meu Orientador, Professor **Marco Antônio**. Sou muito grato por tê-lo conhecido, pois o destino proporcionou essa oportunidade de mudança de rumo na vida e ele sempre sendo generoso, humilde e paciente, porém com extrema inteligência que realmente veio ajudar e marcar os caminhos trilhados por mim. **Marco Antônio** foi um mestre que me incentivou durante a minha graduação. Fui orientando dele durante dois anos no PIBIC e na monografia; acompanhou-me na orientação durante praticamente todo o tempo que estive no mestrado, mesmo em outra cidade. Esse trabalho é fruto das aulas que tive com ele, as conversas informais, os encontros de orientação, a inconformidade com a realidade sempre procurando alternativas, mas de forma crítica e consciente das condições materiais. Tudo isso encaminhou para que pudesse entregar um trabalho condizente com a minha formação e não posso negar a influência dele em muitas concepções que tenho hoje, como se pode ver na escolha pelo marxismo. Assim, apesar de formalmente não ser meu orientador, ele sempre será meu orientador de coração. Um modelo de professor que espero um dia alcançar, em tempo que desejo que ele saiba que formou mais um discípulo, afinal, é um intelectual comprometido com a sua profissão e com a classe trabalhadora. Mais do que isso, é o meu amigo, por quem tenho profundo respeito e admiração. Muito obrigado, Professor **Marco**!

Aos **professores do mestrado**, que contribuíram para o desenvolvimento desse estudo com as suas aulas. Em especial, a professora **Rosângela França**, sempre disposta a me ajudar, sendo uma das professoras incentivadoras para eu continuar e tentar entrar no mestrado. A professora **Marilsa**, ao participar da banca ajudou-me com seu ponto de vista preciso, somado às aulas que me fizeram enxergar e participar de forma mais radical e crítica em torno dos debates e estudos sobre a educação. Ao professor **Valmir**, por topar participar da banca, dando importantes contribuições para melhoria do trabalho.

Aos **professores da graduação**, que contribuíram na formação não apenas de professor, mas na formação de educador preparado para enfrentar uma realidade marcada por contradições. Os conhecimentos partilhados durante as aulas foram importantes para que ao chegarmos à escola não sejamos meros transmissores de conhecimento, mas, sim, educadores que transformam a realidade. Cada professor que lecionou para mim serviu de inspiração para continuar na vida acadêmica, pois via neles educadores que sabiam de suas responsabilidades e queriam fazer a diferença por meio da formação de professores, adquirindo uma perspectiva crítica sobre a educação.

Aos **amigos**, que adquiri durante o mestrado compartilhando as alegrias, felicidades, incertezas, angústias, medos, troca de conhecimentos, os quais foram importantes ~~em dá força~~ para que chegássemos ao final. Em especial, agradeço aos amigos: **Vanderleia, Luciene, Adriana, Ângela, Danilo, Lílían, Angélica, Elenice, Eliane, Silvana, Fernanda, José, Gabriel, Lidiana, Jéssica, Elizete, Lerkiane e Cristianguy**.

Alguns desses citados tive mais aproximação devido ao contato diário, logo, quero agradecer à amiga **Luciene**, que desde a graduação em Pedagogia, na própria UNIR, seguimos juntos na trajetória acadêmica vivenciando nossos temores no mestrado e acompanhando as nossas vitórias. Outra amiga querida e por quem sou grato é a **Vanderleia**, com quem pude sempre contar em tudo o que precisava, pois ela estava sempre pronta a colaborar. Não posso deixar de agradecer a **Adriana**, quando em nossas longas conversas, mesmo distantes, cada um dava apoio ao outro nos momentos mais críticos e sempre rindo das situações que pareciam incontornáveis. À amiga **Ângela**, que abriu as portas do Licbio para poder estudar e produzir, e com as diversas conversas que tivemos, com sua experiência ajudou-me a deixar claro o que buscava no trabalho e, claro, os lanches da tarde eram ótimos. À **Lilian**, à **Angélica**, em todos os nossos encontros contávamos de nossas angústias proporcionadas pelo mestrado nessa relação de amor e ódio com a dissertação.

Aos **professores colaboradores** da pesquisa, pelas informações dadas.

A toda minha **turma** do Mestrado Acadêmico em Educação.

À **Universidade Federal de Rondônia**, que apesar das minhas críticas é uma instituição fundamental na minha formação e devo a ela meu reconhecimento.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, **meu muito obrigado!**

O objetivo maior foi mostrar a crua realidade da nova universidade em construção nos tempos de FHC-Lula e a crescente “cegueira branca” de parte significativa de seus professores-pesquisadores que diante da intensificação e precarização de seu trabalho, enriquece seu Currículo Lattes, mas também se fadiga, adoece e “morre” um pouco a cada minuto de suas práticas universitárias (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009, p.254).

[...] a jornada de trabalho compreende diariamente 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais as forças de trabalho ficam totalmente impossibilitadas de realizar novamente sua tarefa. Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo o seu tempo disponível e por natureza e por direito, tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. [...] Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximo morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho (MARX, 1985, p. 211).

RESUMO

Esta dissertação aborda o processo de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), buscando compreender o fenômeno a partir das políticas que vêm afetando o processo de trabalho e sobrecarregando o professor universitário. Ainda, objetiva verificar como “compreender o processo de intensificação do trabalho docente na UNIR com base na análise das condições materiais de trabalho para o exercício e desenvolvimento profissional, tendo como objetivos específicos: 1) apresentar uma síntese histórica da universidade pública no Brasil e suas articulações com o capital; 2) analisar as Reformas educacionais do ensino que modificaram a organização do trabalho docente nas universidades federais; 3) identificar e analisar o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na UNIR e seus vínculos com as transformações em curso no âmbito das relações de produção. Desta forma, primando pelo alcance dos objetivos propostos, buscamos a realização de um estudo teórico que apontasse os desdobramentos das transformações ocorridas na relação entre capital e trabalho a partir da década de 1970, que impactaram direta ou indiretamente na educação, sobretudo na Reforma do Estado modificando o ensino superior brasileiro, com o auxílio dos autores: Antunes (2001), Rosso (2008), Sguissard e Silva Jr (2009), Minto (2006;2014), Chauí (2001;2003), Mancebo (2013), Bosi (2011; 2012), Marx (1985, 1996, 2007), e outros. Para isso, fez-se necessário um aprofundamento em torno da materialidade oferecida para atuação docente por meio de um questionário on-line que aplicamos a 13 professores do Núcleo de Ciências Humanas no Campus de Porto Velho, e uma entrevista com 7 chefes de Departamento do mesmo Núcleo. Também deve-se levar em consideração o advento das novas tecnologias, as reestruturações produtivas, as reformas neoliberais, a mundialização do capital financeiro, o taylorismo/fordismo, o toyotismo, as implicações no mundo do trabalho, a precarização do trabalho na sociedade capitalista de produção que desenha o cenário das relações de produção e que afetam diretamente àqueles que vendem a sua força de trabalho, cada vez mais explorados por este sistema, sendo de suma importância à compreensão da intensificação do trabalho docente. Por conseguinte, o trabalho docente faz parte desse processo de precarização e intensificação do trabalho em geral, com especificidades, sofrendo com as políticas de redução de custos e ataque ao ensino superior público, sob uma gestão inspirada no liberalismo de desobrigação do Estado com os serviços sociais entre elas e a educação, bem como as condições de trabalho calcadas na produtividade, eficiência, flexibilidade, precariedade para os professores universitários culminando no aumento de intensidade no trabalho que atinge a prática educativa de qualidade e que atendem aos interesses das camadas populares.

Palavras-chave: Intensificação do Trabalho Docente. Neoliberalismo. Reestruturação Produtiva. Reforma do Estado. Universidade.

ABSTRACT

This research deals with the process of intensification of teaching work at the Federal University of Rondônia, seeking to understand the phenomenon from the policies that have been affecting the work process and that has been overloading the university professor with more work. It aims to verify how "to understand the process of intensification of teaching work at the Federal University of Rondônia from an analysis of the material working conditions for the exercise and professional development. With specific objectives: 1) To present a historical synthesis of the public university in Brazil and its articulations with capital. 2) Analyze, educational Reform of teaching that modified the organization of teaching work in Federal Universities; 3) To identify and analyze the process of intensification and precariousness of teaching work at the Federal University of Rondônia and its links with the ongoing transformations in the scope of production relations. In order to achieve the proposed objectives, we seek to carry out a theoretical study that points out the transformations occurring in the relationship between capital and labor since the 1970s, which directly or indirectly impacted on education, especially in the reform of the State, modifying Brazilian higher education With the help of some authors such as: Antunes (2001), Rosso (2008), Sguissard e Silva Jr (2009), Minto (2006, 2014), Chauí (2001; 2012) Marx (1985, 1996, 2007) and others. To do so, it is necessary to deepen the materiality offered for teaching by means of an online questionnaire that we applied to 13 teachers of the Human Sciences Center on the campus of Porto Velho and an interview with 7 department heads of the same core. The advent of new technologies, productive restructuring, neoliberal reforms, the globalization of financial capital, Taylorism / Fordism, toyotism, implications in the world of work, the precariousness of labor in capitalist production society, must also be taken into account. The scenario of the relations of production and that directly affect those who sell their work force, being increasingly exploited by this system, being of utmost importance for the understanding of the intensification of teaching work. Therefore, the teaching work is part of this process of precarization and intensification of work in general, with specifics, suffers from the policies of cost reduction to attack public higher education with a management inspired by the liberalism of release from the state with social services Among them education. And the conditions of work based on productivity, efficiency, flexibility, precariousness for university teachers culminating in the increase of intensity in the work that reaches the educational practice of quality that meet the interests of the popular layers.

Keywords: Intensification of Teaching Work. Neoliberalism. Productive Restructuring. State Reform. University.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de alunos na graduação e quantidade de docentes da UNIR.....	78
Tabela 2 - Professores permanentes e substitutos da UNIR em 2012.....	81
Tabela 3 - Professores permanentes e substitutos da UNIR em 2015.....	81
Tabela 4 - Número de matrículas dos alunos.....	84
Tabela 5 - Resultados dos Indicadores Primários da UNIR.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores do Núcleo de Ciências Humanas envolvidos na pesquisa on-line	73
Quadro 2 - Chefe de Departamento entrevistado do Núcleo de Ciências Humanas: titulação, Departamento e ano de ingresso	74
Quadro 3 – Número de professores, formação dos docentes e atuação profissional	82
Quadro 4 - A escolha pela docência	89
Quadro 5 - O que motiva os professores envolvidos na pesquisa a trabalhar como professores universitários?	95
Quadro 6 O tempo de lazer e atividades particulares dos professores	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Titulação dos professores.....	75
Gráfico 2 - Regime de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa.	76
Gráfico 3 – Tempo de carreira no ensino superior dos professores envolvidos na pesquisa.....	77
Gráfico 4 – Carga horária dedicada ao planejamento pelos professores envolvidos na pesquisa on-line	103
Gráfico 5 Quantidade de disciplinas ministradas na graduação	107
Gráfico 6 – Carga horária semanal dedicada as orientações de TCC, dissertações e relatórios de estágios pelos professores envolvidos na pesquisa.....	112
Gráfico 7 – Quantidade de disciplinas ministradas na pós-graduação.....	112
Gráfico 8 – Desenvolve atividades de pesquisa ou projetos de pesquisa no ano de 2016.....	119
Gráfico 9 – Os projetos são financiados por algumas agência de fomento?.....	123
Gráfico 10 – carga horária dedicada ao projetos de pesquisa pelos professores.....	126
Gráfico 11 – Desenvolvem projetos de extensão os professores envolvidos na pesquisa no ano de 2016.....	129
Gráfico 12 – Carga horária semanal dedicados pelos professores envolvidos na pesquisa ao projeto de extensão.....	130
Gráfico 13 – Projetos de extensão financiados por alguma agência de fomento pelos professores envolvidos na pesquisa	133
Gráfico 14 – Atividades administrativas que os professores envolvidos na pesquisa desempenham.....	137
Gráfico 15 – Carga horária semanal dedicada a atividades administrativas pelos professores envolvidos na pesquisa.....;;	138
Gráfico 16 - Quantidade de artigos publicados pelos professores envolvidos na pesquisa em periódicos, livros e eventos científicos em 2015/2016.....	151
Gráfico 17 - Aos professores envolvidos na pesquisa cumprem com todas as atividades de docência na universidade?.....	157
Gráfico 18 - Os professores envolvidos na pesquisa levam trabalho para casa	164
Gráfico 19 – Como os professores se sentem ao realizar o seu trabalho.....	178

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	21
2.1 Um breve histórico do ensino superior na América Portuguesa.....	21
2.2 A Educação Superior na Primeira República	25
2.3 Da Revolução de 1930 à Reforma Universitária de 1968	28
2.4 Da Reforma Universitária de 1968 às Reformas dos anos 1990	30
2.5 Apontamentos sobre o ensino superior nos anos 1990	36
2.6 A Reforma do Estado na gestão de Fernando Henrique Cardoso e o ensino superior	46
2.7 Ensino superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.....	51
3. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	56
3.1 Regime de Trabalho dos professores universitários federais	56
3.2 Fatores que levam análise do processo de intensificação do trabalho docente	58
3.3 Intensificação do trabalho docente e o produtivismo acadêmico	64
4. DELINEAMENTO DA PESQUISA	69
4.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa	69
4.2 Procedimentos metodológicos da coleta dos dados	72
4.2.1 Análise dos professores envolvidos na pesquisa	75
4.2.2 A titulação	75
4.2.3. Regime de trabalho.....	76
4.2.4 Tempo de carreira.....	77
5. A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	78
5.1 Evolução dos dados quantitativos de matrículas da graduação e da contratação de docentes na Universidade Federal de Rondônia	78
5.2 Análises dos dados com os chefes de Departamentos e de professores do Núcleo de Ciências Humanas - NCH	86
5.2.1 Escolha pela carreira docente	86
5.2.2Planejamento das atividades docentes.....	100
5.2.3 Atividades de ensino.....	103
5.2.4 Atividades de pesquisa.....	115
5.2.5 Atividades de extensão.....	128
5.2.6 Atividades administrativas.....	133
5.2.7 Pontos positivos e negativos na realização do ensino, pesquisa e extensão	139
5.2.8 Quantidade de publicações	147
5.2.9 Condições de trabalho	154
5.2.10 Possibilidade de cumprir todas as atividades de docência	156
5.2.11 Trabalho em casa e lazer.....	159
5.2.12 Considerações dos professores sobre intensidade do trabalho	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	190
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea testemunhamos o avanço das proposições liberais que podem ser compreendidas como desdobramentos de uma série de transformações no âmbito das relações de produção. As mudanças ocorridas produziram a dilapidação do patrimônio público ao mesmo tempo em que fortaleceram o Estado para a preservação da ordem burguesa. Essas modificações estão intimamente ligadas ao que denominamos de reestruturação produtiva, que permite ao capital reorganizar o sistema de “produção de mercadorias e serviços”, sendo um dos instrumentos utilizados para amenizar as crises que marcam a trajetória de exploração do trabalho e a preservação dos interesses burgueses.

Desse modo, constata-se que a ação prática da reestruturação produtiva resulta no enxugamento de postos de trabalho, o que contribui para intensificar a produção do terrorismo do desemprego. Assim, estar empregado no atual cenário implica em estar prontamente disponível para a exploração em troca da “garantia” de sobrevivência do trabalhador e sua família. Em outras palavras, por meio da reestruturação o capital busca disciplinar e enquadrar a força de trabalho. Nessa esteira, não se perde os patamares de produtividade que diante do desemprego estrutural obriga os trabalhadores a se adaptarem à nova realidade produtiva.

As considerações acima demonstram que a contradição entre o capital e o trabalho é muito presente em nossa sociedade, e não poderia ser diferente, pois se verifica que o capital se utiliza de diversas artimanhas para manter a ordem vigente, com perdas salariais, maior intensificação, flexibilização, condições precárias e desregulamentação das relações de trabalho. É expressivo que as relações de produção no sistema capitalista estabeleçam um padrão de produção que impõe maior acentuação e intensidade no trabalho. Portanto, atenua-se a exploração do trabalhador alcançando maiores patamares de produtividade, escamoteado por discursos que pregam trabalhadores mais eficientes e flexíveis, isto é, que estejam aptos a adaptarem-se ao mercado que precisa de pessoas que possam realizar diversas funções e com perdas de direito trabalhistas corroborando na efetivação do controle do capital sobre os trabalhadores. Na verdade, se avoluma em prol de uma melhor utilização dos “recursos humanos”, no entanto aumentam a quantidade de trabalho, porém, com condições inadequadas vez que priorizam exatamente o lucro.

Trata-se de um modelo socioeconômico que descarta trabalhadores em nome da otimização dos lucros. No entanto, para compreendermos a dinâmica das modificações ocorridas no mundo do trabalho, é importante reconstruir historicamente o caminho trilhado e

os embates entre os interesses do capital defendidos pelos intelectuais comprometidos com os interesses burgueses e aqueles identificados com os interesses do trabalhador.

Há de se considerar a contradição inerente entre essas duas classes sociais que não ocorrem mecanicamente, mas no processo dialético que impulsionam questões opostas quanto às relações de produção promovendo posicionamentos divergentes quanto à forma de organização do trabalho em pleno século XXI. A análise forjada nos embates ideológicos entre essas duas classes - burguesia e classe trabalhadora - que dará subsídios na compreensão no desenvolvimento histórico da sociedade.

O processo de intensificação e precarização do trabalho nas diferentes esferas da atividade econômica indicam alguns caminhos que não podem ser considerados excludentes: a aceleração da mercantilização das políticas sociais, que pode ser evidenciado na substituição de direitos sociais por serviços prestados por instituições privadas, sobretudo no âmbito da educação, saúde e previdência; outro caminho possível materializa-se na retomada das práticas assistencialistas na esfera social, ou seja, apregoa-se a “solidariedade” como forma de minimizar os efeitos do crescimento da pobreza; por fim, a defesa da “racionalidade” do mercado e da adoção de medidas identificadas com o padrão empresarial, o que contribuiu para a despolitização da luta em defesa de igualdade entre os homens.

Destarte, é no quadro das transformações analisadas oportunamente, marcadas pelo avanço do discurso conservador com ataque direto aos direitos sociais que pretendemos compreender as condições e as contradições presentes no trabalho docente da Universidade Federal de Rondônia. Deste modo, esta pesquisa tem sua relevância para a região e os avanços representados pela sua implementação no Estado. É inegável que sua expansão ocorreu sem a garantia de condições de estrutura física e de pessoal para o atendimento da demanda. A título de exemplo, observe-se a denúncia presente no Portal do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) de 2011¹:

As condições existentes são tão precárias que chegamos a trazer água e papel higiênico de casa e usar, para fins institucionais, nossos próprios meios de comunicação (celular, notebook, internet móvel etc.); não há salas de trabalhos para docentes; não há espaço para convivência ou mesmo acervo bibliográfico suficiente para a demanda atual.

Ainda que a denúncia acima aponte para uma das evidências do processo em curso, faz-se necessário aprofundarmos a análise. Para que tal pesquisa se concretize será necessário

¹ SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN: **Situação precária da UNIR leva professores e alunos a deflagrarem greve**, 2011. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=4890> >. Acesso em: 08/08/2014.

partir de uma distinção fundamental entre o fato empiricamente comprovável e a ficção; entre o que se manifesta nos documentos e aquilo que se concretiza na prática. É indispensável ter clareza que a educação e os profissionais que trabalham direta ou indiretamente neste segmento não produziram ou produzem ideias desvinculadas das condições materiais que o cercam, mas em conformidade com a correlação de forças das lutas travadas no interior da sociedade.

Como dimensão de um aspecto da vida social, a universidade brasileira passa por transformações profundas em suas estruturas que redesenham suas funções na sociedade. À vista disso, não podemos compreender a Universidade de Rondônia como uma instituição isolada das contradições que permeiam a sociedade.

Ressalte-se que em sua totalidade as proposições no âmbito da educação superior contribuem por gerar a intensificação e precarização do trabalho docente, que se materializam em um ambiente caracterizado pelas pressões por desempenho quase que unicamente quantitativo, fato já abordado por autores como Sguissard e Silva Jr (2009), Minto (2006, 2014), Chauí (2001), Catani (1997; 2013), e Mancebo, Maués e Jacob (2006). Some-se a esse cenário o quadro de achatamento salarial, a ampliação das exigências no campo do ensino, pesquisa e extensão, participação em eventos acadêmicos, editais, etc. Além desses aspectos, o fortalecimento do processo privatista dos serviços públicos, incluindo a educação, ocorre concomitantemente com a retirada dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

Tencionando desvelar o objeto de análise aqui proposto e explicitar suas nuances, demonstramos que as novas formas de acumulação produtiva contribuíram para impactar o ensino superior. Dessa forma, as políticas públicas para educação superior, orientadas pelo processo privatista e pelo produtivismo acadêmico, transformaram as condições de trabalho dos professores no interior das universidades públicas.

Para a realização da tarefa proposta utilizamos os estudos de Minto (2006; 2013), Sguissard e Silva Jr (2009), Mancebo, Maués e Chaves (2006), Bosi (2011), e Rosso (2008), buscando definir a categoria da intensificação, posto que evidenciam o processo de implantação, implementação e transformação das universidades no Brasil.

Diferenciar o que é proclamado nas políticas emanadas pelo Estado e sua materialização no âmbito da universidade é mister, pois a Universidade Federal de Rondônia constitui-se na única instituição pública universitária do Estado, caracterizando-se de grande importância para milhares de jovens aqui residentes. Por isso uma questão nos parece

fundamental: Como vem ocorrendo o processo de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia?

A resposta para a pergunta acima não supõe a compreensão do fenômeno educativo de forma estanque ou separada das relações materiais de produção. O que ocorre na UNIR, com todas as suas especificidades, não é um fato isolado. Logo, o objeto da investigação é inseparável da situação histórica que o produz. Trata-se de apreender as determinações que constituem o objeto e compreender como ele é forjado a partir do real.

É nesse cenário que devemos perceber os processos de transformações que atravessam a universidade pública no Brasil e o o presente trabalho apresenta como objetivo geral “compreender o processo de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia”.

Como objetivos específicos elencamos:

1. Apresentar uma síntese histórica da universidade pública no Brasil e suas articulações com o capital;
2. Analisar as Reformas educacionais do ensino que modificaram a organização do trabalho docente nas universidades federais; e
3. Identificar e analisar o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia e seus vínculos com as transformações em curso no âmbito das relações de produção.

Para atingirmos os objetivos propostos e respondermos satisfatoriamente a questão colocada, nossa investigação pautar-se-á na investigação empírica das condições de trabalho dos professores em seu exercício profissional, incluindo a relação entre professores e a quantidade de alunos sob sua responsabilidade. Trata-se de compreender, em última instância, que as configurações das relações de trabalho no meio acadêmico carregam as diretrizes de uma nova ordem educacional que avança em consonância com a lógica do capital.

No que tange à elaboração do trabalho, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com professores da Universidade Federal de Rondônia, especificamente no campus de Porto Velho. A aproximação com os docentes é fundamental para que sejam verificadas as condições que são apontadas nos discursos e documentos oficiais em relação aos objetivos da Universidade.

A pesquisa documental abrange os documentos emanados pelo Ministério da Educação - MEC, UNIR e a Constituição Federal de 1988. Trata-se de documentos que expressam a correlação de forças dentro de uma sociedade dividida em classes e os referidos documentos apontam as proposições que se materializaram no âmbito da Universidade.

A partir do momento que optamos por este tipo de pesquisa entendemos ser a melhor maneira para compreendermos a realidade e o fenômeno da intensificação do trabalho que não atinge somente a categoria dos professores, mas uma grande massa das classes trabalhadoras, além de tentarmos identificar quais as causas que incidem na desvalorização dessa profissão, em especial.

Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva “visa descobrir a existência de associações entre variáveis”, ou seja, contribui à possibilidade de relacionar as condições oferecidas ao trabalho que podem ou não ser determinantes para a atenuação de maior intensidade no trabalho do professor universitário.

Os instrumentos escolhidos nessa pesquisa foram a pesquisa de campo, com aplicação de questionários on-line por meio do Google Drive, e análise dos dados à luz do referencial teórico levantado sobre a temática.

A investigação teve como local a UNIR, mais especificamente o Núcleo de Ciências Humanas localizado no Campus de Porto Velho, sendo entrevistados 7 (sete) professores chefes de Departamentos dos cursos: Libras, Língua Vernáculas, Ciências Sociais, Filosofia, Ciências da Educação, Arqueologia e Artes. Delimitamos a investigação em alguns Departamentos: Ciências Sociais, História, Letras Estrangeiras, Pedagogia e Letras Português. Dos 98 (noventa e oito) questionários enviados aos professores desses cursos, somente 13 deram devolutivas.

A segunda seção tratou do contexto histórico que culminou na criação da universidade que conhecemos na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, nos remetemos a traçar um trajetória histórica do ensino superior no Brasil e suas transformações fazendo uma esboço de pontos cruciais, desde o período colonial até os governos FHC e Lula, mais recentemente.

Na terceira seção procuramos tratar sobre o regime de trabalho dos docentes, procurando evidenciar alguns fatores que corroboram para a intensificação do trabalho desses profissionais, nada mais pertinente que também apresentar o conceito de intensificação a partir dos autores, entender sobre o produtivismo acadêmico e justificar o que representa essas categorias para compreensão das relações de trabalho, sobretudo o conceito de intensificação.

Na quarta seção realizamos o delineamento da pesquisa ao adentrarmos nos fundamentos metodológicos, principalmente subsidiados pelo materialismo histórico dialético para explicar os procedimentos metodológicos à realização da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram importantes para colhermos os dados necessários à realização da pesquisa, pois permitiram a confrontação para analisar o fenômeno estudado e o alcance dos objetivos.

Ademais, os instrumentos utilizados para desenvolvermos o estudo mais ampliado e produtivo foram o levantamento teórico de autores que trabalham acerca da temática da intensificação, a precarização, reestruturação produtiva, crise e reforma do estado.

Nesse sentido, tendo o objetivo de ampliar e dar suporte para a realização da pesquisa fizemos uma investigação em torno da temática estudada, realizamos a coleta de dados por meio da pesquisa de campo, e finalizamos com a análise e interpretação dos dados coletados

Na quinta seção explanamos sobre a análise dos dados adquiridos em campo, dividida em duas partes: em primeiro lugar, apresentamos os dados das entrevistas com os chefes de Departamento juntamente com pensamento dos autores que sustentam a dissertação, como alguns pontos que podem expressar um entendimento a respeito do processo de trabalho, a possibilidade de aumento ou intensificação do mesmo; em segundo lugar, exteriorizamos a análise dos dados com os professores que responderam ao questionário on-line. Nas duas análises à vista do referencial teórico provoca uma discussão em torno das mudanças no processo de trabalho do professor universitário, acrescentando ainda mais sobre por que ocorre processo de intensificação do trabalho, via políticas implementadas que alteraram decisivamente o funcionamento da universidade apoiada na flexibilidade, produtividade, precarização, eficiência, polivalência.

As Considerações Finais são apresentadas na sexta sessão em que são apresentadas as análises finais a respeito da intensificação do trabalho docente demonstrando o papel das Universidades diante do quadro que se apresenta a precarização do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia.

2 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Esta sessão aborda sobre um breve contexto histórico do ensino superior no Brasil situando as transformações e mudanças ocorridas que serviram como base para impulsionar a criação da universidade. Apresentamos, também, as primeiras iniciativas de construção das escolas superiores na colônia; a educação superior na Primeira República; a Reforma Universitária de 1968; as Reformas nos anos 1990 que produziram um cenário de profundas modificações que provocaram mudanças no trabalho docente.

2.1 Um breve histórico do ensino superior na América portuguesa

Na América colonizada pelos espanhóis, as universidades foram criadas no início do processo colonial, ao longo do século XVI, como no Peru, México, Chile, Guatemala e Argentina. Na América portuguesa esse processo foi mais demorado, pois Portugal possuía três grandes objetivos ao longo do processo colonial: exploração das riquezas, fiscalização, e a defesa, razão pela qual optou pelo oferecimento de um ensino superior fragmentado. Isso ocorreu por duas razões básicas: a) a Coroa portuguesa negou-se a conceder a criação de universidades pelos jesuítas; e b) os colonos portugueses radicados na colônia não viam necessidade de criação dessa instituição.

O Marquês de Pombal foi fundamental na política educacional para as Colônias portuguesas que, após sua posse, todas as unidades de ensino superior distantes da sede foram fechadas. Como desdobramento da política metropolitana, uma parcela dos estudantes graduados nos colégios jesuítas concluía seus estudos em Coimbra. Com a influência iluminista, a reforma do Marquês de Pombal pode ser sintetizada com as seguintes características:

- a) estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo reino por meio de diretores locais e comissários;
- b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar àqueles que não fossem aprovados nesses exames;
- c) estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censária mediante a censura de livros antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar

relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria-Geral dos Estudos;

d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do “Subsídio Literário” criado especificamente para esse fim; e

e) estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2013, p. 113-114).

Essas características apontadas por Saviani (2013) demonstram que as reformas estabelecidas por Pombal exerceram o poder e o privilégio do Estado, com base nas ideias laicas que fortaleciam a educação em relação à instrução. Ainda, as influências do movimento iluminista na Europa em meados do século XVIII são caracterizadas como fundamentais no desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

Ao longo do período colonial no âmbito das intenções, constou na agenda dos inconfindentes mineiros a proposta de criação de uma universidade. Com a prisão destes e sua posterior condenação, a possibilidade de criação de uma instituição universitária em nossas terras no final do século XIX foi impedida.

Nem mesmo a vinda da Família Real para o Brasil que aportou no Rio de Janeiro em 1808, foi capaz de alterar a política da Coroa Portuguesa para o ensino superior, o que apresenta o rígido controle da metrópole na questão da formação cultural das camadas dominantes no país que no entender de Camacho (2005, p.107):

A grande maioria dos estudiosos da universidade, no Brasil, concorda em um ponto: a instalação de escolas superiores e, posteriormente, das universidades no país foi tardia e esse retardamento está intimamente ligado ao atraso relativo de Portugal e/ou ao desinteresse da Metrópole em instalar escolas de nível superior na Colônia. A criação das primeiras escolas superiores no Brasil ocorreu somente no início do século XIX, a partir de 1808, com a chegada da Família Real. Enquanto isso, em outros países da América Latina, de colonização espanhola, as primeiras escolas superiores foram fundadas já no início do século XVI.

Podemos afirmar que nesse período houve a preocupação em criar cursos de ensino superior por intermédio do estabelecimento das escolas médicas na Bahia e da cadeira de Anatomia do Hospital Militar do Rio de Janeiro. A partir daí, identificamos uma série de decretos que permitiram uma atenção maior ao ensino superior, mas sem alcançar o patamar das instituições universitárias. Acrescente-se que não havia demandas pela criação das instituições universitárias em uma sociedade marcadamente escravocrata.

Dessa forma, as iniciativas materializadas resumiram-se à criação de cursos superiores, como ocorreu no de 1810, com a Carta Régia de 4 de dezembro criando a academia Real Militar da Corte, que alguns anos mais tarde se converteria em escola politécnica. Pode-se elencar, inclusive, outras iniciativas como o Decreto de 23/2/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; e o Decreto de 12/10/1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes.

Esses cursos foram criados numa conjuntura marcada pelo impedimento dos filhos da aristocracia proprietária de terras e escravos de estudarem na Europa, em função do Bloqueio Continental imposto pela França Napoleônica e a necessidade de formação de quadros para o atendimento das necessidades da Corte portuguesa transferida para o Brasil, como explica Romanelli (1991, p. 38):

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta, mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, que tiveram a incumbência em formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas. Os cursos médicos cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras faculdades.

Após o processo de independência política do Brasil, em 1822, o ensino superior não apresentou aumento significativo. À criação de cursos superiores ocorridas ao longo do período Imperial não fizeram mais do que preservar o que já existia, aperfeiçoando-as as instituições fundadas por D. João VI, que possuíam um caráter marcadamente elitista, pois atendia fundamentalmente os filhos da aristocracia fundiária.

Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. (FÁVERO, 2006, p. 21)

De fato não houve políticas que proporcionassem a universalização da educação elementar, o que pode ser explicado pela existência de uma economia agrária exportadora e escravocrata, além da dependência econômica do Brasil em relação ao capital britânico que explorava parte de nossos recursos. A aristocracia proprietária de terras buscou a educação

superior para seus filhos como um meio de formá-los para o exercício de cargos burocráticos e tomar conta dos negócios da família. O caminho trilhado passava pelo prosseguimento dos estudos fora do Brasil ou seguir o ensino superior nas instituições criadas ao longo do Império.

Levando-se em consideração a criação das escolas superiores, é possível compreender o cenário dessas instituições e o público a que se destinava. As faculdades criadas vinham ao encontro das demandas meramente práticas, ou seja, formação de profissionais que pudessem suprir a necessidade do estado Imperial. Na verdade, trata-se do oferecimento da educação superior aos grupos dominantes, em uma sociedade extremamente hierarquizada. Nem poderia ser diferente, já que a maioria da população era formada por escravos e os poucos homens livres não possuíam condições materiais de acesso à escola. Além dos aspectos citados, não havia infraestrutura para o atendimento de todos, principalmente, aos filhos das camadas trabalhadoras.

No final do período Imperial podemos identificar o crescimento da demanda por ensino superior mobilizada pelo ideário já existente nas camadas dominantes, cujo pensamento de que a educação superior promoveria o desenvolvimento econômico e social do país, bem como a necessidade de quadros para uma economia que se diversificava em função da expansão cafeeira, já era perceptível, conforme afirma Lima (2010, p. 5):

Havia uma contenção ao ensino superior, principalmente por conta da grande aspiração à projeção social por meio de classes emergentes, essa se fazia, inicialmente, por exames preparatórios que inclusive não careciam de caráter secundário, uma vez que somente a própria elite tinha acesso à continuidade de seus estudos por meio de preceptores particulares. Com a demanda, o Colégio Pedro II (1837/1838) conferia ingresso automático para os seus cursistas, enquanto os demais de outras instituições faziam os exames preparatórios.

Nos anos finais do período Imperial, quando os arautos da “modernidade” clamavam por mudanças, a universalização do acesso à escola e a implantação do ensino universitário não se materializou. As condições materiais e a hegemonia da ideologia que advogava a neutralidade do Estado no âmbito da educação impediram a concretização dessas propostas.

A primeira Constituição republicana de 1891 manteve o ensino superior como responsabilidade do poder central, ainda que essa delegação deixasse de ser privativa do Estado. O novo ordenamento jurídico materializou as aspirações federativas, possibilitando a iniciativa de criação de instituições de ensino superior em alguns Estados. Sob as diretrizes das proposições liberais do início da República foram criadas as primeiras instituições

denominadas de universidades, instituições livres, que tiveram duração efêmera, como a Universidade de Manaus, 1909, Universidade de São Paulo, 1911 e Universidade do Paraná, 1912. (CUNHA, 1985 e 1986). A respeito do ensino superior na Primeira República aprofundaremos a seguir.

2.2 A educação superior na Primeira República

Para que possamos compreender o cenário da educação superior no Brasil após a proclamação da República até os anos de 1930, devemos contextualizar historicamente esse processo que foi marcado por transformações estruturais e econômicas.

Em uma breve síntese, um dos episódios marcantes do fim do Império foram, sem dúvida, o fim do regime de escravidão e a entrada maciça de imigrantes, que já ocorria desde o final da primeira metade do século XIX, um fenômeno que deve ser compreendido a partir das transformações ocorridas no domínio das relações capitalistas de produção: a troca do trabalho escravo pelo trabalho livre.

Nesse período, com o avanço das relações capitalistas e a expansão da economia cafeeira, verifica-se um progressivo processo de urbanização e de surgimento de uma incipiente indústria, que não descaracterizou o Brasil como uma economia agrária exportadora, mas reforçou essa condição. Nessa perspectiva, consolidava-se o poder nas mãos das oligarquias agrárias garantindo a acumulação de capital nas mãos desse grupo.

O lucro conquistado pela exploração das terras e da mão de obra disponível possibilitou as condições necessárias para ampliação das atividades econômicas. Em algumas regiões, em especial São Paulo, despontava como o Estado mais rico e com bases econômicas sólidas.

[...] capital, mão-de-obra, mercado relativamente concentrado, matéria prima disponível e barata, capacidade geradora de energia e um sistema de transportes ligado aos portos. Essa concentração de fatores tem o Sudeste – São Paulo, sobretudo – sua melhor conjugação e, na medida em que cresce e melhor se integra, a região vai receber maiores investimentos, liderando a corrida industrial frente às demais regiões do país (LINHARES, 1990, p. 304).

Na medida em que ocorria à expansão do café, verificavam-se, igualmente, novos empreendimentos econômicos na área industrial e a ascensão dos grandes centros urbanos com novas demandas surgidas em função dos novos grupos sociais.

As transformações ocorridas no âmbito das atividades econômicas estimularam o debate educacional em nossas terras. Com a ordem republicana, proclamada em 1889, criou-se o imperativo de promulgar uma nova Constituição que estabelecesse a nova formatação jurídica e o papel do Estado.

Em 1891 foi promulgada a Constituição da República tendo como princípio o sistema federativo de governo que designava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, além de promover a instrução secundária no Distrito Federal. Conferia aos Estados da Federação o papel de legislar sobre a educação primária, além de provê-la. Dessa forma, era reconhecida a autonomia dos Estados para organizar suas respectivas leis sobre a educação em alguns graus de ensino.

No cenário da República Velha, dominada pelas oligarquias fundiárias, as Reformas educacionais não resolveram e tampouco atenuaram problemas graves na educação brasileira, ou seja, o analfabetismo e a extrema seletividade das escolas prosseguiram. De forma análoga, as reformas no âmbito do ensino superior não lograram eliminar sua seletividade, e nem era o interesse dos grupos que se encastelavam no poder.

O ensino superior era privilégio de poucos, e ainda não era organizado como universidade. Havia escolas superiores criadas separadamente, como já dissemos. Contudo, a universidade não tinha sido criada nos moldes para se organizar integrando diversos cursos. Desse modo, temos o embate em torno de qual foi a primeira universidade no Brasil, entre a Universidade do Amazonas e a Universidade do Paraná, mas podemos apontar que:

[...] criação da primeira universidade brasileira, a Escola Universitária Livre de Manáos, aqui, nesta Cidade de Manaus, em 17 de janeiro de 1909, dois anos antes da criação de uma Universidade em São Paulo (23/3/1911), três da Universidade do Paraná (19/12/1912) e onze da Universidade do Rio de Janeiro (1920) (BRITO, 2009, p. 2).

Tendo sido denominada primeiramente como Escola Universitária Livre de “Manaós”, foi reformulada a partir da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas e da Escola Prática do Amazonas, uma instituída em 16 de novembro e a outra em 10 de novembro de 1908, em meio à Guarda Nacional do Amazonas. Com o Ciclo da borracha no seu auge, o Conselho Constituinte formado por lentes e professores dos cursos superiores e preparatórios estabeleceu uma Resolução em 22/11/1908, a qual teve o apoio das classes dominantes locais. Posteriormente, no dia 17 de janeiro de 1909, foi mudado o nome para Universidade Livre de Manaós, com a integração das faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais, Medicina, Engenharia, Ciências e Letras, Militar (BRITO, 2009).

A Reforma “Rivadavia Corrêa”, de 1911, implementou o chamado ensino livre, contribuiu para o regime de “desoficialização” do ensino e para a criação de universidades, mas sem democratizar o acesso. É importante ressaltar que a maioria da população nesse período vivia no campo e que a aristocracia rural assentada na exploração do camponês não necessitava e nem desejava a ampliação das oportunidades educacionais para todos.

Com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, pode-se observar a disposição da instituição de uma universidade em seu artigo 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. (BRASIL, 1915/2016, p. 1).

O desdobramento da execução do Decreto acima, em 1920, por meio do Decreto n. 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro - URJ, reunindo as três unidades nele indicadas, assegurando a autonomia didática e administrativa. Não obstante, todas as dificuldades e contradições existentes em torno de sua criação e a despeito das ressalvas feitas no momento de sua criação compete advertir que a Universidade do Rio de Janeiro constituiu-se na primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal.

O momento marcado pela expansão das forças produtivas, além da crise do capitalismo mundial que se materializou na quebra da Bolsa de Nova York em 1929, trouxe desdobramentos para a economia brasileira e para o debate educacional que vinha sendo forjado antes mesmo da crise. As bandeiras republicanas e liberais acenavam para a educação como solução para os graves problemas brasileiros. Neste sentido, é oportuno lembrar que nos turbulentos anos da década de 1920 foi criada a Associação Brasileira de Educação - ABE em 1924, que apresentava um espaço no interior da sociedade civil para as discussões educacionais. Acrescente-se que muitos dos intelectuais que nela militaram vieram a ocupar funções no interior do aparelho estatal e contribuíram à configuração educacional que se constituiu nos anos que se seguiram (FÁVERO, 2006).

A Revolução de 1930, que expressou um novo rearranjo de poder no interior dos grupos dominantes, pode ser compreendida como o desdobramento das divergências presentes entre segmentos das oligarquias. Além disso, a crise econômica do setor cafeeiro foi agravada pela quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e os segmentos médios não se sentiam representados pela estrutura de poder dominada pelos fazendeiros de São Paulo e Minas. Logo, se as mudanças não significaram uma ruptura radical com a ordem, estabeleceu-se um

processo de modernização conservadora e a educação passou a fazer parte das preocupações do Estado que nascia da Revolução de 1930.

2.3 Da Revolução de 1930 à Reforma Universitária de 1968

A crise de 1929, fruto do processo de monopolização e superprodução, criou condições objetivas para busca de alternativas de superação do colapso gerado pelo próprio capital. Nessa empreitada, o Estado ocupou um papel importante ao assumir a tarefa histórica de ajustar e reorganizar a economia dos países mais ricos por meio da intervenção. Conhecido como o Estado de Bem-Estar social, apresentou como sua principal característica as teses de J. M. Keynes, que propugnavam a regulação do mercado por intermédio de uma série de medidas, incluindo a criação de dispositivos de proteção ao trabalho. Isso tudo se deve por que: [...] a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da ideia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940 (CHAUÍ, 2001, p. 17).

Se a marca política da República Velha ou Primeira República era caracterizada pela descentralização política, após o movimento de 1930 constata-se uma disposição centralizadora nos diferentes setores da sociedade. A educação, em função de uma série de transformações ocorridas no interior da sociedade, transformava-se em uma importante questão nacional. No contexto das mudanças, promovidas pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930, tendo como seu primeiro titular Francisco Campos que elaborou e implementou as Reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com uma característica essencialmente centralizadora.

Some-se, ainda, que o modelo de organização fordista vinculou-se perfeitamente ao chamado Estado de Bem-Estar, ou modelo Keinesyano, o qual expunha como proposição uma eficiente ação do Estado na economia com vistas à regulação da produção e consumo. E o Estado de Bem-Estar Social, no contexto da pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi fundamental do ponto de vista do capital para a manutenção da ordem em uma Europa destruída pelo conflito. Tratava-se de estabelecer garantias mínimas aos trabalhadores com objetivo de impedir o avanço das ideias socialistas. Com isso, podemos observar que houve um crescimento exponencial no âmbito econômico, tecnológico e social e não se pode negar que os trabalhadores das nações capitalistas hegemônicas puderam participar desse

crescimento através de ganhos. No entanto, os ganhos dos trabalhadores europeus e norte-americanos foram produzidos à custa da brutal exploração dos trabalhadores das nações periféricas, vez que viviam em estado mínimo já instituído, mas pela miserabilidade é importante ressaltar que o Estado burguês jamais rompeu com o capital, porém promoveu várias formas de manter o equilíbrio com vistas a manutenção da ordem (ANTUNES, 2001).

Nessa conjuntura, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), até o início da década de 1970, o capitalismo viveu como Eric Hobsbawm (2001) intitulava: a “Era de Ouro”. Houve um momento de amplo crescimento econômico cuja riqueza obviamente não foi acessível a todas as nações. Era um modelo de produção alicerçado no chamado padrão fordista/taylorista, caracterizado pela hierarquização da produção, além do fato do trabalhador tornar-se um apêndice da máquina.

Buscava-se, por intermédio das Reformas, harmonizar a educação aos novos tempos com a preocupação de promover um ensino mais apropriado ao processo de modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho. Nessa perspectiva, o Governo Provisório organizou seu projeto de universidade, articulando medidas à promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei n. 19.851/31), bem como a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei n. 19.852/31) e a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei n. 19.850/31) (FÁVERO, 2006).

Com a promulgação da Constituição de 1934 e a eleição de Getúlio Vargas pelo Congresso Nacional, criou-se a expectativa de efetivação de uma democracia liberal no Brasil, todavia, o acirramento das lutas de classe e a polarização ideológica entre 1935 e 1937 ampliaram as tendências autoritárias do Governo Vargas proporcionando o Golpe do Estado Novo em 1937. O período também foi marcado pela criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934 e pela Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

A partir da década de 1950, em função do ritmo acelerado de industrialização e pelo crescimento econômico assinalado pelas contradições do capitalismo no Brasil, há o crescimento do ensino superior. A demanda das chamadas classes médias por cursos superiores pressionou o Estado a tomar providências no sentido de expandir o acesso, ainda que o fizesse de forma limitada. Nesse sentido, foram criadas universidades no âmbito dos Estados e da Federação, bem como particulares amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1961. A este respeito, Fávero (2006, p. 29):

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo

econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país.

Os acirramentos e as disputas políticas e ideológicas do início da década de 1960 provocaram a criação da Universidade de Brasília - UnB, instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Acrescente-se que o período é marcado pela participação do movimento estudantil sobre os rumos do ensino superior no Brasil e a União Nacional dos Estudantes - UNE impulsiona o levantamento de bandeiras em favor da autonomia universitária, participação estudantil na administração universitária, adoção de regime de trabalho em tempo integral para os docentes, ampliação da oferta de vagas, entre outras reivindicações (FÁVERO, 1994, p. 150- 151).

Sob uma concisa análise é possível identificar nas questões propostas acima os conflitos de uma sociedade dilacerada cujas desigualdades de oportunidades educacionais refletiam nas estruturas de classes. Por conseguinte, o acirramento dos conflitos, marcados pelo crescimento do movimento operário, o movimento das Ligas Camponesas, além do cenário da Guerra Fria, contribuíram para a articulação da grande burguesia brasileira associada ao capital estrangeiro para o Golpe Civil-Militar de 1964. Dito de outra forma, o Golpe de 1964 foi a resposta da burguesia articulada ao capital estrangeiro às contradições presentes em uma sociedade de classes, já que a crescente mobilização dos trabalhadores assustava os interesses do capital.

Dessa forma, a materialização do golpe em 1º de abril de 1964, com o apoio incondicional dos Estados Unidos da América, representou o fortalecimento da censura, a perseguição aos considerados subversivos, demissões de professores, além de tortura e extermínio de homens e mulheres identificados com a luta contra a ditadura.

2.4 Da Reforma Universitária de 1968 às Reformas dos anos 1990

Em suas origens, a Reforma Universitária constituiu-se num movimento de professores e estudantes o qual foi encampado pelo Governo Federal que a viabilizou como uma proposta de modernização conservadora. A respeito do tema, Fávero (2006, p.30) apresenta as seguintes contribuições:

Os seminários da UNE sobre a Reforma Universitária no início dos anos 60, de modo geral, colocam sempre o problema da universidade articulado com as reformas de base e questões políticas mais globais. Contudo, de abril de 1964 a 1967, as discussões no movimento estudantil passam a centrar-se sobretudo em dois pontos: a) revogação dos Acordos MEC/ USAID, e b) revogação da Lei Suplicy (Lei nº 4. 464, de 9.11.1964), pela qual a UNE foi substituída pelo Diretório Nacional de Estudantes.

De fato, o início dos anos 1960 vivenciou um intenso movimento reivindicatório em favor da Reforma do ensino superior no Brasil do qual participaram professores, pesquisadores e amplos segmentos do movimento estudantil. A tese de constituição de uma universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento estava na pauta de reivindicação docente. Por outro lado, o movimento estudantil apontava para a reforma universitária como instrumento de modernização da universidade e ampliação do acesso. Essa pauta convergia para a necessidade de concursos públicos, atualização curricular e ampliação dos estudantes nos órgãos colegiados. Martins (2009, p. 19) assinala que:

[...] Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social. A pressão para a expansão do ensino superior estava relacionada à ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. Ao mesmo tempo, o processo de concentração da propriedade e de renda, em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950, acentuado pela política econômica adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias a encarar a educação superior como uma estratégia para a concretização de seu projeto de ascensão social.

Porém, após o Golpe Civil-Militar de 1964, o movimento estudantil foi lançado por meio da repressão e do aparato jurídico constituído pela ditadura, tais como: Decreto n. 4.464/64, extinguindo a UNE; Decreto n. 228/67, que restringiu as organizações de estudantes no interior de cada universidade; Decreto n. 477/69, que instituiu rigorosas penalidades aos docentes, funcionários e alunos que promovessem atividades avaliadas como perigosas ao movimento de 1964. No cenário repressivo que se constituiu com o Golpe, verificou-se

também a prisão de alunos, professores, além da forçosa aposentadoria compulsória de docentes considerados hostis ao regime no interior do meio acadêmico.

O ano de 1968 constituiu-se do auge da repressão pelo Ato Institucional Nº. 5, que expressou a resposta do aparelho de Estado diante da ampliação das formas de resistência. Nesse período foi criado o grupo de trabalho da reforma universitária que apesar de não ter sido implementada em um cenário caracterizado pela forte repressão dos movimentos sociais, a pressão do movimento estudantil não pode ser descartada. Tratou-se de uma perspectiva de manutenção da hegemonia burguesa por meio da contemplação de interesses de outros segmentos ou das classes antagônicas. Além do aparato coercivo, o governo combateu as entidades representativas e suas lideranças ao mesmo tempo em que buscou canalizar uma rede de representação oficial como instrumento de controle sobre a juventude.

Isto posto, é possível afirmar que a Ditadura Civil-Militar implantada em 1964, além da repressão, materializou-se no âmbito acadêmico como um dos instrumentos de modernização do capitalismo no Brasil aproximando a universidade do modelo norte americano e, mesmo com o aperfeiçoamento da máquina, o governo militar se sentiu pressionado a reformar o ensino superior, aprimorando-o, mas conservando seu caráter de classe:

A nova política educacional tornou-se a expressão da 'reordenação das formas de controle social e político', funcional para as exigências dos interesses econômicos que tornaram necessária a reformulação do sistema político e da economia, em primeiro lugar. A educação superior era relativamente favorecida em oposição à educação popular, revelando a preocupação com a mão-de-obra mais qualificada para os escalões mais altos da administração e da indústria (DREIFUSS, 1981, p. 442).

O governo brasileiro propôs medidas para o ensino superior que viabilizaram a ampliação de instituições privadas a partir de estabelecimentos isolados, orientados para a simples transmissão de conhecimentos, de caráter eminentemente profissionalizante e distanciado da atividade de pesquisa. Nesse sentido, as instituições privadas que surgiram após a Reforma de 1968 apresentaram-se de forma distinta, em termos de natureza e objetivos, do que havia no período anterior e consistiram-se num modelo empresarial cujo objetivo era o lucro e o rápido atendimento do mercado educacional.

Paradoxalmente, a Reforma de 1968 também produziu efeitos modernizadores, a exemplo a criação de condições para que determinadas instituições articulassem atividades de ensino e pesquisa. Foram abolidas as cátedras vitalícias, ao mesmo tempo em que se introduziu o regime departamental, além de instituir uma política nacional de pós-graduação.

Pensada a partir dos interesses do capital internacional e associados, essa política necessitou incorporar demandas de outros segmentos, dentre os quais se encontravam o movimento estudantil, combinando-se repressão com contemplação de alguns interesses em uma tentativa de construção do consenso burguês.

É importante considerar nesse contexto que o processo de produção era baseado no fordismo e o trabalhador executava geralmente uma única função no ciclo produtivo. Em outras palavras, era um trabalho parcelado de tarefas fundado na tradição de Taylor. Para tanto, o trabalhador não precisava ser um especialista ou alguém que dominasse todo o processo produtivo, mas que tivesse resistência física e psíquica num processo de trabalho repetitivo e embrutecido. O resultado, do ponto de vista do capital, foi uma produção padronizada e mais eficiente. Esta organização de trabalho predominou aproximadamente da Segunda Guerra até o início dos anos 1970, apesar da resistência dos trabalhadores por meio de lutas intensas (ANTUNES, 2001).

É inegável, por conseguinte, que o padrão fordista/taylorista contribuiu em um determinado momento histórico para a expansão industrial e pela ampliação da produção de riqueza. Porém, a hegemonia do modelo implementado por Ford não foi um eterno “mar de rosas” para os detentores do capital.

Os anos 1970 marcaram o início de uma crise estrutural que pode ser sintetizada na queda da taxa de lucro resultante das lutas entre capital e trabalho do decênio anterior e pelo crescimento vertiginoso do desemprego que se desdobrava na retração do consumo. O aumento do desemprego e a queda das taxas de juros foram as manifestações de que a “Era de Ouro” havia chegado ao fim (HOBSBAWM, 2001).

Nessa perspectiva, é importante compreender que a crise constituiu-se como resultado da lógica destrutiva do capital na medida em que as novas formas de organização dentro das fábricas, com a introdução da microeletrônica, robótica e informática, tornavam descartáveis um contingente cada vez maior de trabalhadores. Trata-se de um modelo “civilizatório” que despreza e desrespeita a força de trabalho e só não a elimina por completo em função da absoluta impossibilidade, pois se apresenta como modelo de produção flexível, cujas origens devem ser buscadas nas fábricas da Toyota.

Nesse novo cenário que se configurava passou-se a exigir um trabalhador que deveria ter como característica a flexibilidade para exercer diferentes funções dentro do ambiente de produção das empresas. Portanto, é implementada outra forma de continuar explorando sua força de trabalho, por meio da atuação da necessidade de dispor de poucos funcionários, ao mesmo tempo, não perder a produtividade em relação ao um modelo fordista com massas de

trabalhadores. Assim sendo, essas transformações ditadas pela necessidade de adequar o sistema a fim de superar mais uma crise, situa-se o toyotismo como forma de reestruturação produtiva, conforme afirma Antunes (2001, p. 48):

Estas mutações, iniciadas nos anos 70 e em grande medida ainda em curso, têm, entretanto, gerado mais dissensão que consenso. Segundo alguns autores, elas seriam responsáveis pela instauração de uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, mais favorável quando comparada ao taylorismo/fordismo, uma vez que possibilitaram o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de “maior realização do espaço de trabalho.” [...]

O capital apresenta como demandas, trabalhadores aos moldes da nova realidade que marca o toyotismo, sobretudo em envolvê-los e torná-los mais flexíveis, polivalentes, multifuncionais, como destacado no trecho acima.

Nessa conjuntura, a partir dos pressupostos toyotistas, o processo de trabalho permite produzir com produtos heterogêneos, se adequando necessariamente ao mercado com estoques reduzidos, obedecendo à demanda do mercado. Cabe salientar que isso foi possível devido ao avanço tecnológico das máquinas, uma vez que a robótica permitiu que se produzisse sem perder produtividade, melhor, aumentando a produção.

Outra característica do modelo toyotista que se consolidava é o trabalho em grupos de forma a melhorar os resultados da produção, promovendo a ideologia de produtividade pelo fato de exigir do trabalhador uma permanente e incansável busca pela produtividade e pelo trabalho em equipe.

Sintetizando algumas características do processo de trabalho toyotista, vinculado à nova necessidade de alcançar patamares maiores na produção, é precípuo a:

[...] flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade, total, *Kanban*, *Just time*, *Kaizem*, *team work*, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos que são levados para um espaço ampliado do processo produtivo. (ANTUNES, 2001, p. 55)

Constrói-se, então, o cenário amplamente favorável aos interesses burgueses, ao mesmo tempo em que fragiliza a resistência dos trabalhadores. As transformações ocorridas no interior do sistema fabril contribuíram para que ocorressem mudanças em outros setores da economia e o toyotismo não se restringiu somente ao “chão da fábrica”, mas afetou em diferentes níveis todos os trabalhadores na era de mundialização do capital.

Nesse universo, a ideologia da competitividade é difundida como a marca da nova realidade do capitalismo, e por meio da disputa acirrada entre as empresas é possível conseguir qualidade e eficiência bem apropriadas dentro dos ventos neoliberais que ajustadas pelos intelectuais se colocam a favor da ordem. Esse discurso da competitividade não fica restrito apenas no setor privado; se alastra dentro do setor público acarretando desdobramentos importantes a serem analisados na compreensão das instituições do Estado, entre elas a universidade (ROSSO, 2008).

Tomando por base a teoria supracitada, partimos da análise no mundo do trabalho e suas transformações geradas durante o século XX e início do século XXI, para iniciarmos uma análise do Estado e suas mudanças para efetuar uma significativa reestruturação na produção, pois, concebido como capitalista, defende os interesses da burguesia e adéqua-se ao panorama redesenhado para a expansão do capital. Para isso, o Estado capitalista tem o papel fundamental de contribuir decisivamente à lógica do capital obedecendo às exigências para que países, estados ou nação entrem de vez no novo cenário de globalização.

Não por acaso, verifica-se o processo de expansão do ensino superior alavancado principalmente pela Reforma:

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior (MARTINS, 2009, p. 23).

No período da Ditadura Civil-Militar, no início dos anos 1980, em função do quadro de crise econômica agravada pela espiral inflacionária em conjunto com o crescimento das taxas de desemprego, observa-se a estagnação da expansão do ensino superior. Concomitantemente, instituições públicas foram instaladas em regiões com menor atrativo econômico para o capital. Conforme Martins (2009), entre 1980 e 1985, sucedeu uma redução

de matrículas em instituições privadas havendo esquecimento desvirtuoso de áreas periféricas desprestigiadas pelo Estado brasileiro, abrindo o mercado do ensino para a entrada das IES privadas no oferecimento do ensino superior.

Diante da proposta mercantil que foi influenciada pelo modelo neoliberal com forte influência da ideologia capitalista, o ensino superior no Brasil, como também em outros países, foi marcado pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

2.5 Apontamentos sobre o ensino superior nos anos 1990

A expansão do capital, vinculada ao processo de aceleração da internacionalização da economia, requer a subordinação do trabalho para a reprodução do próprio capital, principalmente nas nações periféricas. Trata-se de um processo que tem, na sua configuração, uma disposição a reduzir o emprego da força de trabalho diante do avanço dos meios de produção. Isto significa afirmar que a concentração e a centralização dos capitais, estimulados pelo crédito e pela concorrência, possibilitam a expansão da produção, proporcionando a tendência de diminuir a necessidade de mão de obra.

O descarte de trabalhadores estáveis tornou-se um problema mais evidente e as políticas liberais apresentaram como proposta a flexibilização das relações de trabalho por meio de uma nova legislação que atendesse aos interesses do mercado, e as mudanças propostas atualmente nas relações entre capital têm representado um ataque frontal aos direitos dos trabalhadores.

Diante desse cenário, ganhou força a ideia do receituário liberal que enxergava no Estado o responsável pela crise. As bandeiras liberais pautavam-se na valorização do capital. Nesse ambiente marcado pelo avanço conservador, nos países subdesenvolvidos e países emergentes, como é o caso do Brasil, se verifica que o capital se utiliza dos organismos multilaterais que interferem em suas políticas educacionais cujo desafio é implementar as reformas prescritas por essas instituições representantes dos interesses do grande capital.

Não por acaso, durante os anos 1990 foram privatizadas várias empresas nacionais com o argumento de que o Estado teria recursos para investir nos setores estratégicos. O discurso apontava a desoneração do governo como condição para que fossem priorizados os serviços prestados à população não se efetivou. Assim, diminuição dos gastos ocorreu para as questões sociais, mas não para os interesses do capital. Além disso, o que não foi vendido, praticamente já estava disponibilizado para ação do setor privado, disfarçadas na parceria entre público e o privado (MINTO, 2006).

As diretrizes da desregulamentação econômica que apontaram para a privatização das empresas estatais, também se vincularam à área educacional. Instituições como o Banco Mundial (BM)², a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e mesmo a Comissão Europeia (CE) constituem-se em instâncias que efetivamente apontaram as propostas norteadoras de uma nova ordem educacional mundial. Convergente com a lógica do capital, esses organismos têm recomendado a adequação dos sistemas educacionais, especialmente os de nível superior, às exigências do mercado.

O BM, um dos principais artífices das novas proposições para o campo da educação, ao estabelecer diretrizes para obtenção de empréstimos determina as regras de como os países devem agir perante sua forma de governar em favor dos interesses do capital que segundo os estudos de Sguissard (2009, p. 57) têm os seguintes objetivos:

- a) contribuir para a reconstrução e o desenvolvimento dos meios e fontes de produção nos países de escasso desenvolvimento; b) fomentar inversões privadas de capital no estrangeiro e complementá-las; c) promover um crescimento equilibrado, no longo prazo, [...] aumentando a produtividade, elevando a produtividade, elevando o nível de vida e melhorando as condições de trabalho em seu território. [...]

² O Banco Mundial é uma Instituição organizada durante a Conferência de *Bretton Woods*, nos Estados Unidos em 1944, no processo de construção da hegemonia imperialista norte-americana após a 2ª. Guerra Mundial (1939-1945). Conhecido como Banco Mundial, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), abrange outras instituições, tais como a Associação Internacional de Desenvolvimento – IDA, a Corporação Financeira Internacional – IFC, o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – MIGA e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente – GEF. A partir do final da década de 1960, a atuação do Banco Mundial incorporou como uma das metas principais a área educacional, fundamentalmente nas nações latino americanas, o que ficou mais evidente nos anos 1980 e 1990. Daquele momento em diante, as propostas do Banco Mundial vêm sendo implementadas como fundamento principal para as políticas educacionais no Brasil, no contexto da Reforma do Estado e da educação. Em breves palavras, podemos identificar as seguintes proposições: 1) focalização das verbas públicas no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado por meio das políticas de municipalização do ensino; 3) estímulo ao processo de privatização da educação acompanhado facilidades para criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) adequação da legislação educacional com o propósito de desregulamentação das formas de gestão e das instituições educacionais, possibilitando ao governo federal maior controle e poder de intervenção sobre os diferentes níveis de ensino, mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. Acrescente-se que dentro da perspectiva exposta, as instituições são incentivadas a buscar “parcerias” no mercado. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2001/010000_economia2.shtml. Acesso em: 26/08/2016

Com esses propósitos, é possível desvelar o processo de internacionalização econômica pela orientação do capital que impõe às diferentes nações do planeta sua adequação aos interesses expansionistas e imperialistas³.

Sublinha-se que a crise estrutural do capitalismo arrastada desde os anos 1970, com efeitos desastrosos para os trabalhadores, em especial para as nações dominadas pelo poder do imperialismo, revela-se forte e constante. Os encaminhamentos dados pelos intelectuais comprometidos com a defesa da ordem burguesa apontam, como já dito anteriormente, para redução do Estado ao mesmo tempo em que sinaliza para o mercado como solução aos problemas da sociedade.

Na perspectiva dos liberais, o Estado não representava um mal necessário, mas incapaz de solucionar os problemas econômicos. O enfoque gerencial da gestão pública surgido na gestão de Margareth Thatcher na Grã Bretanha e Ronald Reagan nos Estados Unidos, foi expandido para outros países por meio dos ajustes propostos pelos organismos internacionais.

Após o fim da União Soviética em 1991, as proposições liberais fortaleceram-se e conduziram a novas estratégias que reafirmaram o imperialismo. A ineficiência do Estado diante da crise foi apresentada como justificativa para sua redução e, ao mesmo tempo, propunha-se o livre mercado como solução para os problemas econômicos e sociais. Ressalte-se que a defesa do “livre” mercado foi um artifício utilizado para penetração de capitais excedentes dos centros hegemônicos nas regiões dependentes. As reformas ocorridas pelos

³“Em relação ao Imperialismo é preciso, agora, tentar fazer um balanço, resumir o que dissemos acima sobre o imperialismo. O imperialismo surgiu como desenvolvimento e continuação direta das características fundamentais do capitalismo em geral. Mas, o capitalismo só se transformou em imperialismo capitalista quando chegou a um determinado grau, muito elevado, do seu desenvolvimento, quando algumas das características fundamentais do capitalismo começaram a transformar-se na sua antítese, quando ganharam corpo e se manifestaram em toda a linha os traços da época de transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas. A livre concorrência é a característica fundamental do capitalismo e da produção mercantil em geral; o monopólio é precisamente o contrário da livre concorrência, mas esta começou a transformar-se diante dos nossos olhos em monopólio, criando a grande produção, eliminando a pequena, substituindo a grande produção por outra ainda maior, e concentrando a produção e o capital a tal ponto que do seu seio surgiu e surge o monopólio: os cartéis, os sindicatos, os trustes e, fundindo-se com eles, o capital de uma escassa dezena de bancos que manipulam milhares de milhões. Ao mesmo tempo, os monopólios, que derivam da livre concorrência, não a eliminam, mas existem acima e ao lado dela, engendrando assim contradições, fricções e conflitos particularmente agudos e intensos. O monopólio é a transição do capitalismo para um regime superior. Se fosse necessário dar uma definição, a mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido” (LENIN, 2011, p.216-217).

organismos internacionais contribuíram para manutenção das relações de subordinação das nações periféricas e impactaram na organização do Estado. (ANTUNES, 2001).

No Brasil, o impacto das reformas se fez presente e influenciou o campo das medidas educacionais, tanto na educação básica, como no ensino superior. Esse raciocínio nos conduz a perceber que os processos educacionais constituem em práticas que não são neutras. Em poucas palavras é possível afirmar que os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo.

No início dos anos 1990, a ampliação do processo de abertura econômica proposta pelos interesses imperialistas e o Estado tornava-se um alvo das reformas. O objetivo apresentado era a implantação de um Estado empresarial ou gerencial, que em virtude da “nova ordem” deveria adaptar-se aos novos tempos enxugando os gastos do governo para o enfrentamento da crise. Em última instância, o Estado deveria se desobrigar de financiar e manter as universidades públicas. O consenso de Washington tem grande parcela para influenciar os países em desenvolvimento à política neoliberal impactando nas áreas sociais, dentre eles o capo educacional, o que acarreta que:

Essa decisão política vem induzindo a privatização das políticas sociais – saúde, educação, previdência social e segurança –, que não decorre apenas das decisões econômicas baseadas no uso racional dos investimentos públicos. É mais que isso. É uma decisão política de governo sustentado nas premissas neoliberais de que são atividades não exclusivas de Estado e que podem ser objeto de concessão à iniciativa privada. Soma-se a esse princípio outros como a necessidade de redefinição das funções do Estado e as pressões de acionistas de empresas e de corporações internacionais para a abertura de mercados para a expansão de seus negócios comerciais, no campo da educação (SILVA, 2005, p.259)

Com o apoio dos governos desses países é possível concretizar políticas neoliberais baseadas no aspecto privatizante e mercadológico, abrindo-se espaço para entrada de capital privado. O Estado começa privatizar suas instituições e o campo educacional sofre alterações radicais promovidas por políticas que visam enxergar a educação como mais um ramo de negócios para obtenção de lucros.

Para tanto, o Estado era apresentado como ineficiente e o privado como sinônimo de moderno, racional e eficiente. Em outras palavras, a chamada “mão invisível” do mercado era a saída dos grupos hegemônicos para superação da crise. De fato, é a partir da década de 1990, no Governo Collor (1990), que realmente se efetivam as ideias neoliberais, prosseguidas a Reforma do Estado nos governos sucessores.

Nesse ponto, entendemos que as mudanças educacionais no ensino superior iniciadas no governo Collor (1990-1992) e, posteriormente, pelo governo FHC (1995-2002), fizeram da universidade uma instituição estratégica para adequação da educação com as novas exigências do mercado. Uma mudança importante é a crítica que se faz aos gastos gerados pelas universidades públicas. Essa crítica trazia implicitamente a intenção de desqualificá-las, uma vez que o mercado é apontado como a instituição de excelência em todos os níveis e junto à proposta de diminuir os gastos vêm as proposições que afastam o Estado de políticas educacionais tidas como ineficientes na gestão dos gastos públicos.

No âmbito do ensino superior, a universidade pública tornou-se alvo de intensas investidas do capital, singularmente no que diz respeito ao financiamento e autonomia. No primeiro aspecto, as diretrizes emanadas fundamentalmente do Banco Mundial se orientam ao corte de gastos que devem ser estimuladas a buscar fontes de financiamento por meio da oferta de cursos e serviços e pela cobrança de mensalidades. O segundo aspecto diz respeito à autonomia universitária que se vê mutilada pela pressão de sua inserção no campo do empresariamento de ensino. Aqui, as instituições públicas não dispõem de autonomia financeira e ficam à mercê da dotação orçamentária dos governos.

Diante das circunstâncias apresentadas, a privatização constituiu-se em um dos pilares essenciais desse projeto, que ganhou força extraordinária nos anos 1990. Ressalte-se que a justificativa para a privatização se fez em nome da suposta superioridade econômica, política e moral do mercado diante das ações do Estado. Dessa forma, as instituições públicas eram e ainda são atacadas por serem muito caras e não oferecerem o retorno desejado. Em última instância remete-se a uma repetição do receituário liberal que ganhou espaço considerável a partir dos anos 1990, no governo de Fernando Collor de Melo.

Segundo Sguissard (2009, p.155-156), a universidade está caracterizada pelo modelo “neoprofissional, heterônoma e competitiva”. Este caso, o autor mostra como foi sendo constituído historicamente o ensino superior brasileiro neo-humboltiano⁴, demonstrando que as instituições privadas tiveram um expressivo aumento no país, pois o modelo único anunciado e pretendido denominado de ensino, pesquisa e extensão, somente se consolidou nas universidades públicas e poucas instituições privadas.

⁴ Segundo Sguissardi (2009, p. 149-150): “Nas neo-humboltianas, ao contrário, predominariam ‘critérios’ e ‘indicadores’ como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação stricto sensu consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilitasse para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento”.

As mudanças promovidas não se restringiram à educação, mas desdobraram-se em um conjunto de reformas marcadas pelo discurso economicista em detrimento da qualidade, aferindo-se, então, a expansão do atendimento do ensino superior sem as devidas condições para sua materialização. Essas modificações provocaram uma nova reordenação no âmbito das políticas públicas para a educação alicerçada em uma visão de racionalidade e eficiência. De fato é de uma proposição de educação como negócio tal qual as fábricas em escala de produção de profissionais para o mercado diminuto e excludente que dispensa cada vez mais trabalhadores.

Outro ponto importante a destacar é a redução da autonomia, criando uma universidade heterônoma que está à mercê das vontades alheias e influências dos setores privados quanto à manutenção dos recursos. Com isso, é constituída a condição da nova universidade brasileira.

No cenário econômico e social, marcado pelo desenvolvimento urbano e de expansão econômica, verifica-se o crescimento em números de matrículas no início dos anos 1970. O modelo econômico de abertura ao capital estrangeiro exigia uma maior qualificação dos trabalhadores em alguns serviços, sobretudo com formações no ensino superior.

As instituições privadas, comparadas às públicas, foram consideradas um modelo com custos mais baixos e importantes à expansão e ao oferecimento de cursos, mas o fato de não se organizarem como as demais universidades no ensino, pesquisa e extensão demonstraram que a formação profissional tinha como objetivo simplesmente de formar mão de obra qualificada.

A partir dos anos 1990, a expansão da rede privada traduzia a omissão do Estado na manutenção e ampliação das instituições de ensino superior público, o que pode ser observado quando se constata o crescimento das matrículas. Redesenhando o quadro de ensino superior como mais um meio do capital se apropriar tanto com os lucros da iniciativa privada apoiada pelo governo quanto das universidades como ferramentas para o capital, um exemplo marcante é formar somente para o trabalho. Martins apresenta as seguintes contribuições a respeito do período em tela:

No início da década de 1990, o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995, quando passou a absorver 60% dos alunos de graduação. A partir dessa data, coincidindo com os dois mandatos de FHC, intensificou-se a presença das instituições particulares no interior do campo do ensino superior. A extinção do CFE, no final do governo Itamar Franco, e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) conferiram ao MEC uma maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior. O CNE adotou uma política de

flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares. Tudo leva a crer que a lógica subjacente a essa postura repousava na crença de que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições, mediante o sistema de avaliação do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), introduzido em 1996, e pela Avaliação das Condições de Oferta, implantada em 1997 (MARTINS, 2009, p. 24-25).

A expansão das instituições de ensino superior apontadas por Martins deve ser compreendida dentro da lógica privatista presente nas políticas públicas que abordaremos a seguir. É uma proposta liberal que vê no mercado a instituição reguladora de “qualidade” para todos os segmentos da sociedade, incluindo a educação. Não por acaso, as instituições públicas e privadas passam a ser avaliadas por meio de um processo que contribuiu e ainda contribui para o fortalecimento da lógica empresarial e competitiva. Em uma breve síntese, é possível afirmar que se tratou de organizar o ensino superior nos moldes do capitalismo global.

Com apontamentos inspirados nas agências multilaterais, a universidade passa a ser cada vez mais cercada pelo mercado. Isso pode ser identificado nas escritas de Sguissard (2009, p. 116):

Dada a premissa de que o ensino superior é antes um bem privado que público e que se trata, segundo a teoria econômica neoclássica do capital humano, de um elemento agregador de valor, prega-se cada vez mais a aproximação da universidade com o mundo empresarial, com o objetivo proclamado de superar os desajustes entre universidade e mundo do trabalho.

A universidade tem-se constituído num espaço importante para a entrada de recursos privados em virtude de a mesma deixar de lado o papel do Estado em financiar exclusiva, mas compartilhadamente por meio de recursos privados. Essa abertura do mercado está calcada na ideia de que o público não remete somente à instituição pública, mas o privado pode oferecer e a presença da universidade como mais um atrativo ao mercado.

Nesse cenário, as reformas constituíram-se no instrumento do capital para adequação das universidades aos seus interesses. Formar por atacado em grande escala a mão de obra mais qualificada são novos objetivos previstos a essa sociedade durante os anos 1990, de fortalecer as bases para a ação do capital internacional.

As proposições liberais foram encampadas nos discursos governistas e nas políticas de Estado, refletindo diretamente no meio acadêmico. Assim, as políticas educacionais postas nos anos 1990 alinharam-se com as demandas do mercado, limitando o papel do Estado quanto às questões sociais, dentre elas a educação. Porém, esse movimento não nega ao

Estado comandar e balizar as diretrizes quanto à organização do ensino cabendo, inclusive, avaliar e controlar a vigência do ensino superior nesse âmbito. Verifica-se o movimento de omissão do Estado quanto ao provimento de recursos para manutenção do ensino superior, ao mesmo tempo em que controla a “qualidade” da oferta do ensino por meio da centralização do processo avaliativo.

Nesse contexto, o ensino superior privado ao longo dos anos 1990 foi ampliado, enquanto as iniciativas de ampliação do acesso ao ensino público estavam praticamente estagnadas:

Seguindo essa lógica de reestruturação, desenvolvem-se novas relações novas relações entre os núcleos produtores do conhecimento científico e tecnológico e o poder estabelecido. Os organismos financeiros internacionais atuam como porta-vozes dos interesses do capital no campo educativo e na sociedade como um todo, de um lado, disseminando a ideia da necessidade de promover reformas tidas por “modernizadoras” e “racionalizadoras”; de outro lado, sendo eles próprios os impositores de tais medidas no campo político, formulando diretrizes e elaborando estratégias políticas, o que nos anos 1980 e de 1990, passou a servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais (MINTO, 2006, p. 221).

O Brasil incorporou a pauta de reformas de organismos internacionais, desregulamentando o ensino superior, corte de gastos e estímulo à expansão da educação superior privada. Salienta-se o papel decisivo de alguns documentos como Plano Diretor da Reforma do Estado em 1995 e a LDB 9.394/96, que servem como base para a compreensão das transformações no campo educacional.

Vemos aqui um rápido movimento de desmantelamento do Estado com ataques frontais ideológicos ao ensino público, especialmente conduzindo argumentos apelativos em torno dos gastos com Educação. Esse debate afronta todos aqueles que lutam por uma educação efetivamente pública com o apoio do Estado. Entretanto, no campo educacional o discurso dos ideólogos do capital vem conquistando mais território, reduzindo a organização da educação à lógica do capital, atrelando uma visão puramente econômica que introduz uma concepção educacional baseada em afastamento do Estado ao ensino superior público. Por outro lado, colaborando para o crescimento do setor privado de ensino superior, ou seja, facilitando sua expansão:

[...] enquanto sob o Estado do Bem Estar e do fordismo, quando do apogeu das teorias do capital humano, a educação superior (universidade) era vista como investimento público de crucial importância para o desenvolvimento e criação de empregos, no Estado neoliberal e na globalização, a educação superior (a universidade) passa a ser vista *como parte do problema econômico* de cada país, entendido este como falta de competitividade

somente cumpriria sua função, hoje, se fosse gerida como uma empresa comercial típica e se tornasse efetivamente competitiva (SGUISSARD, 2009, p. 157).

Propõe-se gerenciar uma empresa, fazer da universidade um reflexo do privado. Remonta-se a ideia de privado ser mais eficiente que o público. Como se vê, aí está marcadamente a base do neoliberalismo, cuja essência é compreendida como “[...] uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (NETTO, 2012, p. 84). Traduz-se em desresponsabilização do Estado para com a universidade, repassadas para as disputas do mercado. Elas devem entrar na lógica do mercado da competitividade alcançando melhores rendimentos e funcionando como qualquer outra empresa refém deste e da instabilidade da economia.

A este respeito, Minto (2006, p. 229) explica:

Na educação superior, isso significa a operacionalização de um duplo movimento que, de um lado, reduz a educação a um mero serviço para o “consumo” das massas sem qualidade (“pauperização do trabalho intelectual), apontada pela expansão indiscriminada do setor do ensino privado; e, de outro, que significa a manutenção de um ensino de uma relativa qualidade na rede pública, tido como “excelência”, mas devidamente contingenciado e incapaz de suprir a demanda histórica – amplamente insatisfeita – por ensino superior no Brasil. [...]

Propaga-se a ideia de que é preciso democratizar a educação superior estendendo-a para as massas trabalhadoras e o setor privado tem essencial papel para que elas alcancem esse espaço historicamente negado. Justificando o atendimento de toda essa demanda, a expansão do setor privado.

Precisamente, não deixamos de reconhecer que o setor privado contribui ao atingir maiores números de matrículas no ensino superior. Porém, cabe verificar que a expansão deste setor ocorreu em detrimento das melhorias das condições das instituições públicas de ensino superior. De fato, tirar a força do setor público é um modo de enriquecer as estratégias privatistas dentro da educação. Com isso, estabelecido com a Reforma do Estado, o ensino superior reforça as contradições entre o público e o privado sempre tendendo para o segundo ganhar mais benefícios e oportunidades de crescimento.

Nesse contexto da educação é importante mencionar como a universidade se inseriu dentro da lógica do mercado atendendo as necessidades, em nome da “[...] aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a

universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviço as empresas privadas [...]” (CHAUI, 2001, p. 36).

Dentro do ponto de vista neoliberal, a universidade deve adaptar-se de forma contundente aos imperativos do capital, tornando-se rentável economicamente ao mesmo tempo em que se propõe que o Estado flexibilize seus gastos com a educação, delega-se ao setor privado a tarefa de propagandear a desqualificação da universidade pública e atacar a sua “improdutividade” como uma das formas utilizadas pelos arautos do liberalismo para justificar sua privatização.

Chauí (2001, p. 39) enumera os efeitos principais desse processo: “perda da autonomia ou liberdade universitária para definir prioridades, conteúdos, formas, prazos e utilização das pesquisas que se tornam heterônomas”. Dessa forma, o pesquisador encontra-se algemado a seguir o mando de quem financia. Realidade evidente posta pelo fato de não haver recursos públicos necessários, condicionando os pesquisadores a buscar patrocínios externo-privados. Privatizar sutilmente é o processo que caracteriza a atual Reforma.

O processo de omissão do Estado pode ser visto como coerente aos propósitos dos organismos internacionais. Silva Júnior (2014, p. 198) demonstrou como FHC orientou-se a um fiel apóstolo do capital internacional:

A ortodoxia que iria orientar todo o processo de reforma, e que de fato hoje vemos realizada, não foi escondida de ninguém que estivesse um pouco atento ao pronunciamento de FHC: “Tenho repetido à exaustão, mas não custa insistir: isto não significa que a ação do Estado deixe de ser relevante para o desenvolvimento econômico. Ela continuará sendo fundamental, mas mudando de natureza”. Continuava dizendo que “O Estado produtor direto passa para segundo plano. Entra o Estado regulador [com a função] de criar o marco institucional que assegure plena eficácia ao sistema de preços relativos, incentivando assim os investimentos privados na atividade produtiva”.

A clareza em torno da Reforma do Estado coloca em destaque o emprego das políticas públicas para educação em favor da expansão do mercado. É claro que as Reformas empreendidas pelo Estado no período proporcionaram a expansão e manutenção do setor privado.

A universidade entrelaçada pelos processos de mudanças na organização e funcionamento viabilizados pela Reforma nos anos 1990 concretiza a tarefa de adequar-se aos novos parâmetros no regime de produção e o trabalho docente se vê obrigado a ajustar-se aos padrões de eficiência e produtividade. Realiza-se de forma explícita a passagem para um modelo de funcionamento baseado em tornar o trabalho mais apropriado aos padrões que

possibilitem fazer uma instituição pública verdadeiramente em prol das exigências da sociedade, onde o trabalhador docente tem sua produtividade atingida com a intensificação de tarefas, como podemos apontar:

A mudança na mentalidade nas relações de produção acadêmica implica, ainda, um outro aspecto fundamental importância, ou seja, na concretização da ideia de que o trabalho docente deva encontrar o seu valor no desempenho individual e no mercado acadêmico. Isso significa, por um lado, que o trabalho deve se comportar cada vez mais como uma mercadoria e, por outro, que deve haver uma maior subordinação real do trabalho acadêmico aos instrumentos legais burocráticos do Estado e, indiretamente, ao capital produtivo. Esse empreendimento concretiza-se em grande parte, porque o trabalho docente assalariado está se tornando mais flexível, embora controlado em seus movimentos e finalidades. O aumento da produtividade e dos vencimentos passam a depender, em grande parte, do esforço do próprio docente sob certas condições objetivas. Do mesmo modo, a universidade está sendo levada a buscar maior eficiência e produtividade, especialmente através da reorganização e intensificação do trabalho (CATANI E OLIVEIRA, 1999, p. 71-72).

O professor universitário do sistema federal deve ser permanentemente “produtivo”, em consonância com uma universidade obediente ao rigor das relações de produção capitalistas. Portanto, essas mudanças em âmbito geral, por meio de políticas e premissas neoliberais vêm gerando mudanças em seu funcionamento e controle, conseqüentemente, modifica-se o processo de trabalho do docente enfatizando-se ainda mais a produtividade, logo, permitido uma intensificação.

2.6 A Reforma do Estado na gestão de Fernando Henrique Cardoso e o ensino superior

Para melhor compreensão do processo faz-se necessário esclarecer a Reforma do aparelho do Estado que teve início de forma mais sistemática com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso em 1995. As diretrizes da Reforma são encontradas no documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, redigido pelo Ministério da Administração, e da Reforma Administrativa sob responsabilidade do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

O plano em tela indica claramente as atividades que o Estado deve encarregar-se diretamente: aquelas que o Estado deve apenas coordenar e/ou supervisionar e quais deve delegar à iniciativa privada. No caso específico da educação, verificam-se as seguintes proposições em dois setores:

ATIVIDADES EXCLUSIVAS. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à **educação básica**, o serviço de emissão de passaportes, etc.

SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado.

Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 41-42).

Nesta ótica o Estado se responsabilizava diretamente pela formação básica do futuro trabalhador e indiretamente pela formação através do ensino superior utilizando-se, para isso, das empresas privadas no campo da educação. Para isso, verifica-se a adoção de mecanismos complementares que contribuem para o processo de privatização, sendo: 1) a transformação da educação pública em educação pública não estatal; e 2) o estímulo às instituições privadas.

Brito (1999, p. 37) nos explica a partir da análise do plano diretor da Reforma do Estado que:

Este é um marco importante que embasa as atuais políticas educacionais, especialmente as de educação superior. Este posicionamento demarca uma alteração nas proposições para as políticas sociais nas duas últimas décadas em que se deslocou de redução dos investimentos para propostas de desobrigação do Estado.

Esse plano expressava as alternativas liberais à redução dos gastos do Estado identificado como burocrático e causador da crise, escamoteando o processo de crise estrutural do capitalismo. A proposta presente no documento acenava para um Estado gerencialista, descentralizado e eficiente, criado à imagem e semelhança de modelos privados de administração a fim de permitir um Estado que prestasse serviço ao cidadão, o mais apropriado para atual conjuntura concorrencial do capitalismo.

Destacamos que sua principal mudança no que diz respeito à universidade está explicitada na proposta de apresentar algumas instituições como não sendo exclusivamente responsabilidade do Estado:

Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p. 41).

A universidade deveria adequar-se a um modelo eficiente que gerasse lucratividade sem muitos gastos para o Estado e que sua produção provocasse ganhos para o mercado por meio dos avanços, tanto no conhecimento e nas inovações tecnológicas quanto nas pesquisas que produzem.

Tendo por base que é preciso reduzir os gastos do Estado, o corte dos recursos afetou áreas fundamentais como educação e saúde, o que representou custos sociais elevados. No entanto, a proposta foi construída em perfeita sintonia com os imperativos das liberais acarretando perdas aos trabalhadores.

Diante dos cortes estabelecidos, as instituições foram estimuladas a buscar recursos com empresas privadas, o que impossibilitou o Estado de financiar com exclusividade o ensino superior. Até a denominação de “serviço” nos indica como a educação é vista nesta proposta de reforma, passando de uma função fundamental de formação do homem para uma prestação de serviço que requer apenas um mínimo e com uma qualidade questionável.

Conforme Minto (2006, p. 232), o discurso da privatização no âmbito da Reforma do Estado se justifica na proteção do bem público:

[...] Sua proposta de “publicização” buscava, portanto, eliminar tais práticas mediante uma reforma do aparelho do Estado que o tornasse mais ágil, menos burocrático e clientelista, e que desse origem a uma administração gerencial, inspirados nos critérios de eficiência e do mercado. A este Estado gerencialmente administrado caberia não só garantir a proteção contra a “privatização” das *res publica*, mas ser eficiente na promoção dos bens públicos e semi-públicos, o que pressupõe a flexibilização e a descentralização de suas atividades. Trata-se, assim, de um Estado reorganizado pelos critérios do privado, mas justificado em nome da proteção do “bem público” que ele próprio representa.

No bojo dessas ideias compreendemos a remodelação do aparato estatal para se adequar às novas necessidades dos interesses financistas que criticam o Estado de Bem-Estar Social que, diga-se de passagem, não existiu no Brasil tal qual se configurou na Europa e buscar a eficiência tornou-se o guia para esse novo Estado bem ao gosto dos liberais. Para

isso, é construído um Estado voltado a atender o privado como uma mera instituição a serviço do mercado, considerado como um Estado mínimo, mas muito forte no sentido de colaborar com o capital.

A propósito, o enxugamento da máquina do Estado transferiu responsabilidades públicas à sociedade civil atrelando-se à nova lógica do capital mundial que se deslocava para áreas nas quais não atuava. As bandeiras liberais ganharam força para o estabelecimento de novas propostas basilares no âmbito da educação, mais especialmente no relatório produzido pela UNESCO. Postula-se, assim, um ensino superior em comum com as propostas neoliberais do Estado mínimo, apenas regulando e controlando a educação sem, contudo, ter a responsabilidade máxima por ela. Desse ponto de vista, o ensino superior é retratado como um “fardo muito pesado para certos países pobres” como se pode assinalar:

Por toda parte, os estabelecimentos de ensino superior são pressionados a abrir as suas portas a um maior número de candidatos. Em escala mundial, as inscrições mais do que duplicaram em vinte anos, passando de vinte e oito milhões de estudantes em 1970, para mais de sessenta milhões atualmente. E contudo continuam a subsistir desigualdades consideráveis, tanto no acesso como na qualidade do ensino e da pesquisa. [...] A despesa real por estudante é dez vezes mais elevada nos países industrializados do que nos países menos desenvolvidos. Porém, mesmo representando uma despesa relativamente fraca, o ensino superior constitui um fardo muito pesado para certos países mais pobres, frequentemente com dificuldades orçamentais (DELORS, 1998, p. 140).

Pode-se afirmar que a reforma do aparelho estatal, bem como a reforma do ensino superior no Brasil dos anos de 1990, tiveram como objetivo fundamental adaptar a força de trabalho qualificado aos propósitos da burguesia.

Segundo as contribuições de Chauí (2001), a universidade nos anos 1990, período dos ajustes neoliberais, é direcionada às demandas do mercado de trabalho. Nas palavras da autora: “[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

O Brasil, ou melhor, as classes dominantes capitaneadas por uma burguesia associada e tutelada pelo capital internacional trilharam o caminho em direção à “nova ordem”, apesar de todos os custos sociais que isso implicou. Não se trata como muitos podem pensar de uma decisão técnica acima dos interesses de classe ou pura incompetência dos gestores públicos. Trata-se de um conjunto de relações vinculadas ao grau de dependência econômica e política do capital nacional em relação ao capital internacional.

As agências internacionais que ditam as diretrizes não colocam dinheiro nos programas educacionais por caridade ou interesse no desenvolvimento autônomo das diferentes nações e não há descompasso entre o processo produtivo em escala mundial e as reformas implementadas no âmbito acadêmico.

Dessa forma, o discurso em defesa do bem comum não passa de uma falácia que esconde os propósitos mercadológicos dos homens de negócio da área educacional. O processo de privatização do ensino público superior, presente na Reforma do Estado, atendia às necessidades do capital, e em especial, do empresariado que entende ser mais vantajoso importar a ciência e a tecnologia produzidas nas nações hegemônicas do que produzi-las em território nacional.

A perspectiva defendida pelo discurso liberal para resolução das crises não enxerga a universidade como instituição que deva ser mantida pelos cofres do Estado. Ao contrário, como instituição de negócios, ao mesmo tempo em que propicia a difusão de uma concepção de ensino ligado aos valores burgueses. Por isso, a proposição liberal do afastamento do Estado da educação superior resultaria na redução dos gastos públicos e supostamente elevaria a qualidade da educação por intermédio das instituições privadas.

Nas universidades federais brasileiras o impacto das Reformas foi catastrófico.⁵ A privatização das universidades ocorreu de forma sutil através da relação com as Fundações ditas de apoio e da série de mudanças promovidas pela Reforma Administrativa do Estado.

Na prática a Reforma resultou na extinção de diferentes cargos administrativos, liberando a contratação de trabalhadores terceirizados para os serviços considerados de apoio, trazendo efeitos para o mercado de trabalho, distinguindo os trabalhadores que passaram a conviver com formas remuneratórias diversas para o exercício de suas funções dentro da universidade. Pode-se afirmar que a extinção de cargos possibilitou a oportunidade de um mercado de trabalho paralelo e diferenciado dentro do serviço público federal.

Nesse sentido, é esclarecedora a Medida Provisória n. 1530, de 20 de novembro de 1996, que instituiu o Programa de Desligamento Voluntário destinado aos servidores das áreas de apoio com tempo de serviço elevado. Para o Estado, o programa objetivava restringir os gastos públicos com o pessoal de apoio que deveria ser substituído por trabalhadores terceirizados.

⁵ Segundo dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no período de 1995-2001, as 54 instituições federais de Ensino Superior Públicas perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, apesar do número de alunos ter aumentado. Tudo isso numa fase em que os dados oficiais registram um grande crescimento de cursos e matrículas, o que se poderia configurar como uma expansão privada da educação superior (MICHELOTTO, 2006).

E nessa contextura a Reforma do Estado materializou as tensões estruturais do capitalismo e das recentes tentativas do capital de recompor sua capacidade de convencimento e aprofundamento de diferentes formas de opressão sobre os trabalhadores, objetivando uma nova forma de sociabilidade do capital.

O Brasil, de fato, atirou-se em direção à nova ordem, apesar de todos os custos sociais que isso significou e pode-se dizer que não houve descompasso entre o processo produtivo e as Reformas implementadas no âmbito acadêmico. É impossível não perceber nas propostas educacionais os vínculos com as orientações das políticas neoliberais. A esse respeito SILVA JÚNIOR e CATANI (2013, p. 162), afirmam:

De forma mais precisa, a universidade pública, assim como o Estado, tornou-se instrumento, ainda que indireto, de produção, enquanto o país, com uma economia com alta capacidade de acumulação e plena disponibilidade de importantes recursos do fundo público estatal, tornou-se porto seguro para o mercado mundial de capitais industriais e financeiros. A universidade pública alterou radicalmente sua cultura institucional ao passar por tais mudanças de perfil e características quando o país se alinhou, com FHC na presidência, ao regime de predominância financeira. Isso explicaria, entendemos, o essencial de sua mudança ao longo das duas últimas décadas.

Essa análise sintetiza um diagnóstico sobre a universidade pública das duas últimas décadas, tendo por base as mudanças ocorridas nos governos de FHC e Lula. Constata-se a tendência de transformar a universidade pública em mais um campo de influência do capital. Verifica-se, na realidade, a utilização dos conhecimentos produzidos, financiados, muitas vezes, por recursos privados que levam ganhos consideráveis para empresas que investem na pesquisa, tendo um retorno financeiro respeitável haja vista que se apropriam das condições materiais como as instalações da universidade, os pesquisadores/professores pagos pelo Estado, etc.

2.7 Ensino superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef

O contexto de análise a respeito da educação superior nos governos Lula e Dilma Roussef reflete sobre o que podemos considerar como um governo baseado nos ideais do socialismo, embora estes se expressem nos debates e manifestações que se estabeleceram a partir dos anos 1950 a 1960, e que podem ser analisados sob o ponto de vista do desfecho da Segunda Guerra mundial, as chamadas forças democráticas que se caracterizavam pela busca de uma qualidade de ensino.

A luta por um ensino público gratuito e de boa qualidade se caracterizava por reivindicações e pressões para uma escola gratuita cujos estudantes que buscavam os cursos de nível superior nos diversos graus de ensino pudessem estudar nas universidades federais.⁶

A partir dos anos 1990, com a política educacional do Banco Mundial, esteve presente a privatização no ensino superior, vez que no Brasil se afeiçoavam as ideias neoliberais no que tange ao processo de privatização dos vários setores sociais e pelo ensino superior esse processo era a válvula para os interesses do setor privado.

Diante da proposta mercantil que foi influenciada pelo modelo neoliberal com fortes ingerências das ideologias internacionais, historicamente, como também em outros países, o ensino superior no Brasil também foi marcado por interesses econômicos dos organismos internacionais.

A influência da política internacional fez com que no ensino superior as discussões acerca da reestruturação das universidades federais iniciassem já na primeira gestão do governo Lula (2003-2006).

Nesse contexto, o então Presidente da República desenvolveu no seu governo o quadro político-ideológico para afirmação e compromisso em honrar os acordos mantidos com os organismos multilaterais e a preservação dos interesses da burguesia nacional e internacional que, no contexto de uma política econômica e social referente às medidas, foram privatizantes havendo a continuidade na condução da política econômica e social, bem como a intensificação do processo de reformas (ARAÚJO, 2011).

Trópia (2007) entende que foi Lula quem organizou um grupo de trabalho denominado Grupo de Trabalho Interministerial - GTI, encarregado de elaborar um diagnóstico da situação da educação superior no País e que deveria reestruturá-la. E, na busca e no desenvolvimento da trajetória das políticas educacionais destacam-se algumas propostas pelo referido governo. O GTI elaborou um relatório de diagnóstico da situação da educação superior, em especial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), denominado Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Brasileiras, que destacava alguns eixos centrais, a citar:

⁶ A respeito do crescimento das Instituições do Ensino Superior, Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 191) afirmam: “No período 1991-2004, o número de instituições privadas cresceu 267% no território nacional. Em relação ao número de matrículas, a diferença é bem maior. A média brasileira, para esse quesito, apresenta uma variação de 311% no período de 1991 a 2004. O MEC registrou, em 2004, conforme os dados do Censo da Educação Superior, a abertura no país de seis novos cursos de nível superior por dia. Do total de matrículas em cursos de graduação presencial, 37% se concentraram nas áreas de Administração, Direito e Pedagogia. Considerando-se a ampla variedade de opções proporcionadas pelas diversas instituições dos setores público e privado, pode-se concluir que a oferta obedece a critérios que podem não coincidir com as demandas das regiões onde essas instituições estão instaladas. Coincidência ou não, os cursos mais oferecidos são os que demandam menos investimento em laboratórios e materiais”.

execução de ações emergenciais, autonomia universitária, aporte de recursos financeiros e o roteiro para a implementação da Reforma (OTRANTO, 2006).

Destacam-se dentre as principais ações políticas da educação superior voltadas ao acesso ao aludido ensino, desenvolvidas pelo governo federal nos últimos anos, os fundamentos conceituais e políticos de criação do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI⁷. Nesse aspecto, o REUNI foi criado com o objetivo de ampliar as políticas de inclusão e segundo suas diretrizes pretendia congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública.

Araújo (2011, p.20) caracteriza que o REUNI, no conceito e na ressignificação das universidades, especificamente diante do ressignificado de universidade, foi constituído nos elementos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A condição da existência do REUNI no governo Lula teve como projeto as exigências das metas quantitativas e qualitativas norteadas pelos seus desdobramentos de expansão.

Nesse período, por meio do apoio às instituições já existentes houve a criação de novas universidades federais que em sua primeira fase de expansão instituíram-se mais de 60 campi no interior e 10 novas universidades foram criadas, sendo 6 destas por transformação, isto é, unidades - campi, faculdade, escola -, transformadas em universidades. Assim, no total foram criados 115 novos campi no interior e 14 universidades (BRASIL, 2008).

Deste modo, Saviani (2010, p.14) afirma que:

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o programa “Universidade para todos”, o “PROUNI”, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

É possível identificar que as universidades federais adotaram um conjunto de ações regulatórias com a finalidade de adequar as estruturas administrativas ou acadêmicas aos objetivos pactuados no REUNI. Deste modo, era necessário pensar o ensino superior diante

⁷ As universidades que aderiram ao programa receberam o compromisso de acréscimos na dotação orçamentária e abertura de vagas para a contratação de técnico administrativo e professores. A adesão aconteceu de forma maciça, conforme dados do relatório do primeiro ano do Reuni (2008), as 54 universidades federais existentes haviam aderido ao REUNI. A este respeito Araújo (2011, p. 108) acredita que: “O Reuni, mesmo tendo problemas - que podem perfeitamente ser contornados - permitiria a criação de novos cursos justamente naquelas regiões em que mal existem uma ou duas faculdades, se existem, ou mal conseguem ter um ou dois cursos nos chamados campi avançados - cursos e faculdades em vias de consolidação e faltando muita coisa”. [...]

dos sucessivos cortes orçamentários que atingiram as universidades federais, impedindo expansão e provocando o sucateamento das universidades existentes.

Nesse sentido, Araújo (2011, p.94) assevera que “as implicações dessas ações são alterações significativas na gestão universitária, que busca revestir-se de racionalidade, flexibilidade e eficiência, a fim de cumprir os objetivos e metas constantes do acordo”. Desse modo, as universidades não recusaram a entrada no REUNI, mesmo com tanta precariedade em seus recursos materiais e humanos.

Araújo (2011, p.109) entende que o instrumento de adesão utilizado foi o contrato de gestão, com o pacto assumido pelas metas a serem cumpridas pelas universidades. Em contrapartida, o MEC possibilitou o aumento de contratação de professores e funcionários para o cumprimento das metas pactuadas. Contudo, apesar dos dados apresentados pelo Governo Federal, o Programa recebeu críticas por parte de intelectuais e educadores no sentido de que ele foi um projeto planejado e aprovado sem a participação popular.

Nesse caso, o aumento das vagas, das matrículas e dos alunos não foi proporcional ao aumento de recursos humanos, considerando que a expansão das vagas com a expansão quantitativa não significa que elas evidenciariam a qualidade da educação superior. Contudo, com as críticas sobreveio necessidade de reivindicação da sociedade com relação às poucas vagas ofertadas nas universidades públicas.

Entende-se a esse respeito que a expansão do ensino superior em 1990 acelerou o processo de privatização do ensino por efeito do acesso da população de baixa renda que não havia concluído a educação básica e a classe média rebaixada socialmente, o que provocou um aumento de jovens que não estavam na universidade.

No governo de Lula foi criado o Programa Universidade para Todos - PROUNI⁸ que tinha como objetivo principal estabelecer um discurso da justiça social com critérios de elegibilidade diante da *renda per capita* da família, proporcionando ao cidadão de menor situação financeira estudar em escolas públicas ou privadas na condição de bolsista.

O PROUNI surgiu, também, devido às demandas reprimidas no contexto do acesso ao ensino superior. Em 2006 houve 200.792 inscrições e apenas 23% de bolsas de estudos

⁸ A Lei do PROUNI (nº 11.096/2005) foi sancionada pelo Presidente Lula em 13.01.2005. Segundo Cattani, Hey e Gilioli (2005, p. 127): “O princípio do PROUNI deveria promover o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, isto é, uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulagem das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004)”.

concedidas, ou seja, 47.059 em nível de Brasil. No estado de São Paulo a proporção foi ainda menor, 17%, 51.313 inscritos para apenas 8.884 bolsas.

A esse respeito Cattani, Hey e Giglioli (2006, p. 127) afirmam:

O princípio do PROUNI segue essa orientação: promove o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, isto é, uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004).

Nesse caso o PROUNI estabeleceu que para o acesso à educação superior obrigatoriamente parte das bolsas deveria ser direcionada aos portadores de deficiência, negros e indígenas. A política do Governo era da necessidade de expansão da oferta pública do ensino superior diante do acelerado crescimento da iniciativa privada. Portanto, devia ser analisada como resultante de um processo político de alianças e embates de classes e frações de classes no país, a partir da influência das políticas neoliberais dos anos 1990.

No ano de 2003, período de elaboração do Relatório, as instituições públicas ofertaram 1.951.655 vagas, das quais apenas 531.634 equivaleriam às universidades federais. Já na iniciativa privada esse número alcançou a marca de 2.428.258. A partir daí avolumou-se o interesse na expansão da educação superior mediante a ampliação do número de vagas em universidades públicas, sem deixar de lado a expansão das instituições privadas. Esse fenômeno é contraditório porque ao mesmo tempo em que atende aos interesses no âmbito dos movimentos sociais pelo ensino público, também tem levantado fortes laços que vinculam o público aos interesses privados.

Nesse aspecto, as questões relacionadas ao Programa corroboram que o Ministério da Educação no Governo Lula entendeu que pelo fato da permanência dos acadêmicos cujas famílias têm dificuldade de ajudar os filhos, dificilmente os mesmos poderiam concluir os seus estudos sem o apoio do Governo. Deste modo, é importante compreender que o Programa tinha por necessidade desenvolver a produção de conhecimento que ocorreu nos problemas locais, regionais e nacionais, caracterizado como uma das exigências dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento.

3 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

3.1 Regime de trabalho dos professores universitários federais

Para compreender como ocorre a intensificação do trabalho docente nas universidades públicas federais, é importante abordarmos sobre o regime de trabalho, e, a partir de um aprofundamento a respeito levantar algumas indagações sobre o tema como também apontarmos os respectivos caminhos a fim de demonstrarmos como está sendo gerada a maior intensidade de trabalho para os professores, especialmente os da UNIR.

No Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987, na forma de anexo aprovou-se o “Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos” que estava previsto na Lei n.7596/87. Nesse Plano, cada instituição federal de ensino superior teria de implantar e administrar a isonomia salarial sendo assegurada a remuneração uniforme do trabalho com relação aos servidores de mesma classe ou categoria funcional com a mesma titulação, conforme dispõe NOGUEIRA (2006, p. 23):

No que se refere ao regime de trabalho, o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos trouxe uma grande inovação. O Professor da carreira do Magistério Superior passou a ficar submetido a dois regimes de trabalho. Primeiro, o de “dedicação exclusiva, com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada” (art. 14, inciso I, grifo nosso). Segundo, o “tempo parcial de vinte horas semanais de trabalho” (art. 14, inciso II). Foram feitas, para o regime de dedicação exclusiva, quatro ressalvas. Ao docente nele enquadrado, seriam permitidas:

- “participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de Magistério” (art. 14, § 1º, alínea ‘a’);
- “participação em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou a pesquisa” (art. 14, § 1º, alínea ‘b’);
- “percepção de direitos autorais ou correlatos” (art. 14, § 1º, alínea ‘c’);
- “colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade e devidamente autorizada pela instituição, de acordo com as normas aprovadas pelo conselho superior competente” (art. 14, § 1º, alínea ‘d’).

A definição do regime de trabalho dos professores universitários passou a obedecer dois critérios: a) dedicação exclusiva, tendo que cumprir carga horária semanal de 40 horas; e b) tempo parcial de 20 horas semanais. Nesses dois modos os professores devem realizar as atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. Com base nessas, os docentes propõem reorganizar esse tempo para usá-lo completamente, sem comprometimento com as demais atividades. Porém, a quantidade de trabalho deve estar condizente com o tempo adequado às

suas atribuições assegurando a realização das mesmas, além de auferir remuneração à altura, não aquiescendo que o profissional busque outras formas de ganhos remunerados.

Salienta-se que ao professor, apesar de sua dedicação exclusiva, deve ser permitido realizar algumas atividades que não se restrinjam à universidade, correspondente ao ensino, pesquisa e extensão, como exemplo a participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de magistério; participação em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou à pesquisa; e a colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade e devidamente autorizada pela instituição, de acordo com as normas aprovadas pelo conselho superior competente. (NOGUEIRA, 2006). Tudo isso corrobora para entender que o regime de trabalho não se fecha apenas a uma carga horária, mas tem demanda de trabalho que acarreta uma necessidade de dedicação exclusiva ao levar a garantia de mais atividades.

Uma das leis recentes concernentes à estruturação da carreira docente no ensino superior diz respeito à Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Refere-se ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal sendo estruturado a partir de 1º de março de 2013, o qual alterou os dispositivos da Lei n. 7.596/1987. Cabe salientar que o fundamental na referida Lei obedece, em especial, o que dispõe o “artigo 20, nos seus incisos I - 40h (quarenta horas) semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou no inciso II - tempo parcial de 20h (vinte horas) semanais de trabalho”.

Como se aponta no parágrafo anterior, o professor de 40 horas deve cumprir a carga horária semanal com dedicação exclusiva para atender as atividades de ensino, pesquisa e extensão, podendo se envolver com a gestão institucional. Há uma intensificação do trabalho, apesar de que o carga horária não corresponde, necessariamente, a carga de trabalho solicitada para os professores com demanda alta. Para tanto, o entendimento deste funcionamento pode abrir caminho para uma análise fiel tanto da Lei que institui o Plano de Carreira dos professores quanto a realidade posta, consequentemente, um estudo acerca da UNIR.

Algumas discussões suscitadas a partir da sua aprovação têm como ponto central o ingresso dos professores nas universidades federais, pois em seu artigo 8º “O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos. (BRASIL, Lei nº 12.863, de 2013). Portanto, é evidente que tem apenas uma maneira de ingressar por meio da Classe A, com o título de doutor haja visto o entendimento do governo federal de que a pós-graduação no Brasil se encontra consolidada evitando maiores gastos na formação do professores em

trabalho, mas apropriadamente afastamento de professores para capacitação. Isso denota uma gerência administrativa mais adequada na redução de gastos evitando a contratação de professores que ainda têm que se qualificar. No entanto, tem-se uma abertura para ingresso de professores com outros níveis de mestre, especialista e graduado caso não exista procura ou carência de doutores pelas vagas na localidade onde abriu o edital.

Na carreira de progressão do magistério no ensino superior tem-se a seguinte divisão: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto, professor associado, professor titular. Além da classe dos professores universitários, a mencionada Lei fixa as normas para as carreiras do magistério, do ensino básico, técnico e tecnológico, não sendo focalizado no presente estudo.

Há, também, a possibilidade de ingresso na universidade com o Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do magistério federal com o título de doutor, tendo, no mínimo, 10 anos de experiência após a obtenção do título de doutorado.

O desenvolvimento das carreiras quanto ao vencimento ocorre a “progressão” na passagem de nível de um nível pra outro, respectivamente, e na “promoção” e de uma Classe para outra conforme um novo plano que determina a partir de uma avaliação de desempenho, esta por sua vez, com algumas exigências no que diz respeito ao professor assistente.

Além das formas de regime de trabalho já citadas temos ainda um tipo de contratação de professores denominado de professores substitutos contratados para colaborar como compensação de disciplinas. A necessidade de professores abre espaço para que haja esse tipo de regime de trabalho levando em consideração o canal aberto por motivos de que o quadro de docentes não garante um número de professores necessários à demanda possibilitando à universidade assegurar o ensino e transmissão do conhecimento como elemento base. Essa defasagem de docentes deve-se pela falta de professores ou afastamento de muitos para estudo e capacitação, ou falecimento, aposentadoria, etc.

3.2 Fatores que levam análise do processo de intensificação do trabalho docente

Em consonância com a questão da intensificação do trabalho docente no ensino superior público, pretende-se compreender como se deu esse processo, levando-se em consideração o que o termo intensificação representa em sua materialidade, bem como o que significa a partir das relações de trabalho contemporâneo. O que queremos dizer sobre intensidade no trabalho? É a indagação no qual permite poder detectar quais os sinais e demonstrações que o trabalho vem passando efetivamente por um processo de aumento.

Com essa premissa compreendemos, historicamente, que o trabalho em suas diversas organizações e reorganizações, a partir da Revolução Industrial, tem experimentado de algumas formas assegurar outras estratégias de exploração por meio de acentuada pressão no trabalho e melhores resultados e produtividade.

Sabe-se que ainda no chão da fábrica em que os operários viviam em situações com jornadas muito duras de trabalho, a lei trabalhista imprimira alguns ganhos aos trabalhadores na diminuição dessas jornadas. Essas conquistas durante os séculos IX e XX, em jornadas mais curtas, não se compara à jornada de até 18 horas diárias vivenciadas no alvorecer das indústrias modernas. No entanto, os capitalistas, gerentes, empregadores, missionários do grande capital forjam formas em saber ganhar sobre o trabalhador, mesmo que estejam labutando com horas menores.

Dessarte, procede-se ao entendimento sobre a intensificação do trabalho dentro das análises feitas por Marx (1996, p. 42) com as mudanças efetivadas pelo aprimoramento da maquinaria no processo de produção que realiza exploração desmedida ao trabalhador:

O prolongamento desmedido da jornada de trabalho, que a maquinaria produz na mão do capital, provoca mais tarde, como vimos, uma reação por parte da sociedade, ameaçada em sua raiz vital, e com isso a instauração de uma jornada normal de trabalho legalmente limitada. Com base nesta última, desenvolve-se um fenômeno, que já encontramos antes, de decisiva importância - ou seja, a intensificação do trabalho. Na análise da mais-valia absoluta, tratava-se inicialmente da grandeza extensiva do trabalho, enquanto o grau de sua intensidade era pressuposto como dado. Temos, agora, de examinar a conversão da grandeza extensiva em grandeza intensiva ou de grau.

Considerando a asserção do autor, acaba-se com a porosidade do trabalho morto, não podendo existir espaço para que o trabalhador fique livre durante o processo de trabalho, ao contrário, elimina-se de vez qualquer tempo perdido que não seja efetuada aos interesses da produção. Aproveita-se todo o tempo no sentido de aumentar a produção atenuando cada vez mais o trabalho. Por isso, a intensificação aparece aqui como o meio capaz de continuar mantendo o nível de produção crescente, mesmo com jornadas menores de trabalho dado ter encontrado maneiras de usar a força de trabalho ao serviço dos ganhos lucrativos.

Marx (1996, p. 50) já apontava que quando a jornada de trabalho diminuía através das leis trabalhistas, diretamente não se reduzia a intensidade do trabalho:

Não há a menor dúvida de que a tendência do capital, uma vez que o prolongamento da jornada de trabalho lhe é definitivamente vedado por lei, é de ressarcir-se mediante sistemática elevação do grau de intensidade do

trabalho e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria num meio de exaurir ainda mais a força de trabalho, o que logo deve levar a novo ponto de reversão, em que será inevitável outra redução das horas de trabalho. [...]

Entretanto, as mudanças que reformularam as formas de exploração do trabalho por meio da intensificação no intuito de caracterizar essas modificações conjunturais no processo de trabalho, deixa marcas da intensidade no trabalho alavancada, pois os trabalhadores tiveram de aumentar o nível na produção alcançando metas, produzindo realmente resultados para as empresas com o risco de serem demitidos caso estas não fossem cumpridas.

Expropria-se do trabalhador mais trabalho que fora vendido ao empregador. Sua força de trabalho ao ser explorado gerou a mais valia que é retirada por meio da sobrecarga de trabalho, já que o capitalista lida com a compra e venda de mercadorias, ou seja, força de trabalho se torna uma mercadoria para troca e aproveita-se dessa situação em nome do lucro, Marx (1985, p.189): “De repente, porém, levante-se a voz do trabalhador, que estava emudecida pelo bombar do processo de produção.”

E assim o trabalhador descortina a seguinte realidade quando Marx (1985) descreve com seu sarcasmo a apropriação de como se realiza a exploração da força de trabalho:

[...] a mercadoria que te vendi distingue-se da multidão das outras mercadorias pelo fato de que seu consumo cria valor e valor maior do que ela mesma custa. Essa foi a razão porque a compraste. O que do teu lado aparece como valorização do capital é da minha parte dispêndio excedente de força de trabalho. Tu e eu só conhecemos só conhecemos no mercado, uma lei, a do intercâmbio de mercadorias. E o consumo da mercadoria não pertence ao vendedor que a aliena, mas ao comprador que a adquire. A ti pertence, portanto, o uso da minha força de trabalho diária. Mas por meio do seu preço diário de venda tenho de reproduzi-la diariamente para poder vendê-la de novo. Sem desconsiderar o desgaste natural pela idade etc., preciso ser capaz amanhã de trabalhar com o mesmo nível normal de força, saúde e disposição. [...] Mediante prolongamento desmesurado da jornada de trabalho, podes em 1 dia fazer fluir um quantum de minha força de trabalho que é maior do que eu poso repor em 3 dias.. O que tu assim ganhas em trabalho, eu perco em substância (MARX, 1985, p. 189).

As relações analisadas por Marx (1985) sobre os interesses do trabalhador e dos capitalistas que comprou como mercadoria a força de trabalho é visível na produção diária do trabalhador que precisa apenas de uma parte do tempo contratado para reproduzir e pagar seu salário e o que produz a partir daí transforma-se em lucro ao empregador. Para isso, não pode haver aquilo que Marx chama de porosidade, o que seria uma perda de produção durante a jornada de trabalho. Em análise referente ao processo de trabalho do artesão, o referido autor ainda diz:

Um artesão que executa, um após o outro, os diversos processos parciais da produção de uma obra, é obrigado a mudar logo de lugar, ora de instrumentos. A passagem de uma operação para outra interrompe seu trabalho e forma em certa medida poros em sua jornada de trabalho. Esses poros vedam-se, tão logo ele execute o dia inteiro continuamente uma única e mesma operação. O aumento da produtividade se deve aqui ao dispêndio crescente de força de trabalho em dado espaço de tempo, portanto crescente intensidade de trabalho ou decréscimo do dispêndio improdutivo da força de trabalho. O excesso de dispêndio de força exigida, a saber, de cada transição do repouso para o movimento, se compensa pela maior perduração da velocidade normal, uma vez está sendo alcançada. Por outro lado, a continuidade de um trabalho uniforme destrói a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua recreação e seu estímulo na própria mudança de atividade. (MARX, 1985, p. 1985).

A produtividade é alcançada quando tem um dispêndio de energia a mais em determinado período, ou seja, a intensidade do trabalho apresenta-se quando dentro de uma jornada de trabalho se está elevando a sua produção. E a porosidade define-se como algumas ações de perda de tempo durante a produção a ser compensada com o aumento de dispêndio de energia. Entender esse conceito de intensidade subsidia o que realmente temos que verificar no processo de aumento de trabalho. E a respeito da jornada de trabalho:

Com base no modo de produção capitalista, no entanto o trabalho necessário pode constituir apenas parte de sua jornada de trabalho, isto é, a jornada de trabalho possui um limite máximo. Ela não é, a partir de certo limite, mais prolongável. Esse limite máximo PE duplamente determinado. Uma vez pela limitação física da força de trabalho [...] Durante parte do dia força precisa repousar, dormir,, durante outra parte a pessoa tem outras necessidades físicas a satisfazer, alimenta-se, limpa-se, veste-se. Além desse limite puramente físico o prolongamento da jornada de trabalho esbarra em limites morais (MARX, 1985, p.188).

Como se concebe, o capitalista tem à sua disposição um tempo para jornada de trabalho e dispõe de outra parte para satisfazer as necessidades físicas dos trabalhadores. Toda a jornada supõe um limite, porém é preciso estabelecer quais as melhores formas de manter o índice de produtividade, pois a sobrecarga de trabalho que impede a exploração ainda mais da força de trabalho, ao entender a jornada de trabalho podemos considerar como se pode conceber ligações com sua intensificação. Essa análise baseada especialmente nos trabalhadores produtivos que exercem diretamente na produção papel importantes em gerar capital, corrobora, também, na tentativa de explicitar que as formas de intensidade no trabalho não se restringem somente aos trabalhadores produtivos, porquanto as formas de intensificar o

trabalho transpõem-se para diversos ramos de atividade econômica com características específicas, porém há uma intensidade no trabalho.

Isto posto, o que entendemos sobre esse conceito de intensidade buscamos respaldar em pesquisador que aprofundou seus estudos acerca da intensidade no labor na sociedade contemporânea, pesquisa realizada com trabalhadores de diversos ramos de atividade no Distrito Federal, mas o que consideramos primordial é um entendimento do que seja intensidade no trabalho:

[...] Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em uma maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. O seu chamamos de inverso chamamos de redução da intensidade do trabalho ou menos trabalho (ROSSO, 2008, p. 23).

Quando se tem um elevado aumento nas atividades durante o processo de trabalho que faça o trabalhador gastar mais energias no âmbito da capacidade física, cognitiva e emotiva. Com tal posição em aumentar os resultados cria-se um cenário em que o trabalhador se encontra na situação de elevado nível de aumento de suas ações e atividades dentro do processo de trabalho, o que chama de intensificação, enfatizado por Rosso (2008, p. 23):

Em suma, para a obtenção de mais ou melhores resultados, em qualquer situação de trabalho que seja, dentro das restrições estabelecidas, o grau de intensidade deverá ser superior em alguma medida. Intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais.

O fragmento acima citado aponta que pode haver uma medida que expõe um tempo razoável para a realização de todas as atividades dentro do tempo que o trabalhador foi contratado, e quando se extrapola esse tempo pode-se dizer que há um aumento, em consequência, temos uma intensificação no trabalho. Salienta-se que o trabalhador deve ter um envolvimento totalmente maior desencadeando em maior esforço físico. A análise posterior dá uma base sobre o foco principal de nossa pesquisa voltada ao trabalhador docente, pois as suas constatações serão feitas partir das atividades realizadas pelos professores, dentro de uma medida que a carga de trabalho que foram contratados, sabendo que o trabalhador docente se entrega ao envolver e gastar também uma energia em prol do trabalho com numerosas atividades a serem cumpridas. O trabalhador docente/pesquisador

também se encontrará imerso nesse panorama do fenômeno da intensidade no trabalho, como descreve Rosso (2008, p. 21):

No capitalismo contemporâneo, a análise da intensidade do trabalho está voltada para os resultados. Falamos de intensificação quando os resultados são quantitativos e qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador. Há intensificação no trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. Quando se trata do trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como maior número de veículos montados por dia por pessoa etc. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual, como no caso do pesquisador, ou emocional, como o que ocorre com o educador e a enfermeira, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas.

A respeito da intensificação do trabalho na sociedade contemporânea podemos dizer que este fenômeno tem alcançado variados ramos de atividades. Ao se referir ao trabalho intensificado do pesquisador e do educador; ao constituir-se de tipo intelectual e emocional admite-se a presença intensificadora, pois exige resultados ainda maiores podendo ser verificados na melhoria qualitativa e quantitativa, mas o problema fundamental está detectado no aumento expressivo desse trabalho afetando diretamente a vida da classe trabalhadora.

Para iniciarmos uma busca de como faremos a investigação da intensificação, é necessário colocar em xeque algumas premissas ou fatores que podem acarretar a identificação dessa intensificação do trabalho docente como: condições de trabalho, número de alunos, participação em pesquisa, participação em extensão, participação na administração e produção acadêmica. Estes pontos são partes essenciais na definição e ação do docente na universidade.

A condição de trabalho é a forma encontrada para efetuar sua função docente. São as condições concretas que são possíveis à realização da mesma não bastando apenas a formação do professor e seus conhecimentos. Aponta-se que são necessárias salas de aula, local para orientação, grupos de pesquisa, auditório, materiais como apoio para as suas aulas, etc. Com condições reais consolida-se um processo de iniciativa de melhoras. Sem este apoio fica impedido o desenvolvimento da ação educativa que não some trabalho para os professores, uma vez que sem estrutura necessária desmonta qualquer intenção em realmente exercer a função docente. Com a falta de infraestrutura criam-se óbices que trazem dificuldades para os professores. Podemos citar como exemplo a falta de espaço na universidade fazendo com que alguns professores desenvolvam parte de suas atividades pedagógicas em casa.

O número de alunos é primordial no que tange a compreensão de que quanto mais alunos em proporção para os professores considera-se mais trabalho. Esse ponto é central ao se apontar uma atenuada expansão no número de matrículas além da presença fundamental dos professores nos projetos de pesquisa e extensão. Numa universidade organizada no modelo humboltiano torna-se a natureza desse trabalho de significativa importância no cenário acadêmico.

Não se pode eximir dessa tarefa, mas o lugar da pesquisa pode ter um pano de fundo marcado por relatórios, produção de artigo, pesquisas de campo, visita a campo, encontros de grupos de pesquisa, eventos científicos, que se acrescenta ao tamanho de atividades que agregam ainda mais intensidade de trabalho provocando, sobretudo, alterações de como desenvolver as novas pesquisas.

O docente-pesquisador foi o mais afetado com as reformas implementadas na universidade. Segundo Minto, a pesquisa foi alterada e teve impactos visíveis:

O golpe mais duro atingiu as universidades, estatais, gratuitas e organizadas segundo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma primeira alteração essencial das reformas foi a de enfraquecer – e, quando possível, eliminar – as condições especiais (ditas “privilégios”, pelo discurso conservador) dos servidores docentes nas universidades estatais. As Ifes foram muito afetadas nesse sentido (MINTO, 2014, p. 352).

Essas mudanças citadas pelo autor se referem à redução de direitos conquistados, principalmente a isonomia salarial (1987), o Regime Jurídico Único (1990); a intensificação do trabalho docente em meio ao produtivismo acadêmico, multiplicação de funções tanto as burocráticas quanto as acadêmicas; busca de recursos privados para financiamentos de pesquisas privadas e estatais; ampliação das taxas de exploração da força de trabalho como arrocho salarial, contratações precárias e terceirização de docentes com pós-graduandos stricto sensu substituindo professores com cursos de especialização (MINTO, 2014). São alguns apontamentos do quanto a universidade é afetada nas mudanças realizadas aos moldes da Reforma do Estado.

3.3 Intensificação do trabalho docente e o produtivismo acadêmico

Como demonstramos anteriormente, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, na presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as reformas liberais foram implementadas com vistas ao enxugamento da máquina do Estado.

Para o ensino superior elas apontavam para sua adequação aos princípios emanados pelo mercado, fundamentando-se para isso nos organismos internacionais.

Assim, ocorreu a entrada definitivamente do Brasil na lógica de mercado que estava se reorganizando promovendo mudanças importantes em diversas áreas da sociedade. Nesse sentido, verifica-se os desdobramentos da Reforma do Estado, a expansão do ensino superior privado e o processo de mercantilização das instituições públicas concomitantemente ao processo de intensificação do trabalho docente.

É importante salientar o quanto as transformações em curso foram essenciais para modificar toda a prática universitária nos últimos anos, principalmente no que diz respeito à prática dos docentes do ensino superior público. Não há como negar os impactos das políticas públicas materializadas no REUNI (2007) e na Reforma Universitária (2007). Porém, ainda que durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva, ao contrário da gestão de Fernando Henrique Cardoso, se tenha promovido a expansão da rede universitária federal, não ocorreu com a mesma proporção das instituições privadas.

A redefinição das instituições públicas operacionalizadas a partir da gestão de Lula, vivenciadas sob o processo de expansão, não alterou de forma substantiva o papel de atendimento aos interesses do mercado a partir da racionalidade do capital, o que expressa uma visão empresarial. Isso explica o produtivismo acadêmico presente fundamentalmente nas universidades públicas. A produtividade controlada por meio de processos avaliativos, em geral externos, passa ser uma exigência da vida acadêmica dos professores apresentada como desdobramento de resultados quantitativos, não importando o conteúdo produzido.

O processo de intensificação afetou fundamentalmente os docentes inseridos em programas de pós-graduação *stricto sensu*, controlados por meio do processo avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Outro aspecto a ser salientado são as estratégias implementadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq que reforçam o padrão produtivista das atividades docentes no ensino superior. O exemplo notório desse tipo de política foi a implementação do Currículo de Plataforma Lattes em 1999. Trata-se de uma plataforma que pesquisadores, docentes e discentes que registram suas atividades profissionais por intermédio de atualização periódica com vistas a garantir uma boa avaliação do mercado.

Talvez o Lattes seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública. O Lattes tornou-se uma espécie de instituição avalizadora do status acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para decisões que podem afetar a vida docente e discente. Se você

não tem Lattes, simplesmente não existe. E não adianta apenas tê-lo, é preciso atualizá-lo. O que está no Lattes é tomado como verdadeiro, e ponto! Não consta do Lattes, não existe (SILVA, 2008, p. 6).

Como se percebe, o Lattes reforça a lógica produtivista ao valorizar a publicação sem levar em conta o conteúdo dos trabalhos. Em síntese, o produtivismo acadêmico materializa-se em sobrecarga de trabalho, ampliação de atribuições aos professores e ausência de condições materiais objetivas para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, ensino e extensão:

Muitas funções de competência daquela categoria [técnico-administrativos] foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos online; e 3) a apresentação do programa da disciplina on-line, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará (SGUISSARDI; e SILVA JÚNIOR, 2010, p. 19-20).

Frente ao exposto, o processo de intensificação e precarização das atividades docentes expressa a materialização das reformas empreendidas nos últimos anos. Outro exemplo ilustrativo foi a ampliação das matrículas nos diferentes cursos de graduação, incluindo a Educação à Distância (EAD), sem a correspondente elevação da contratação de docentes, aumentando a relação aluno-professor. As contribuições de Sguissard e Silva Júnior e (2009, p. 19) são esclarecedoras:

A prática universitária pode significar formas efetiva materialização das políticas oficiais para educação superior pública, por um lado, via redução de financiamento, constrangimento da carreira docente, achatamento salariais, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica; por outro, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva etc.

A assertiva dos autores acima serve para identificar como ocorre o fenômeno da intensificação do trabalho docente que é o retrato fiel do novo trabalhador formado para exercer muitas funções com perdas de direitos trabalhistas. Nesta perspectiva, podemos compreender que este novo trabalhador docente atua com uma diversidade de obrigações e funções que representam a somatória de trabalho extra proporcionando graves problemas tanto na sua vida social quanto na profissional.

A intensificação do trabalho docente é algo que extrapola e apresenta a verdadeira medida do que tornou o trabalho do professor. É preciso enfatizar, sob o olhar de Antônio Bosi (2012, p.50), o qual nos mostra uma visualização do grau de intensificação atuado por uma comunidade de professores:

Especulações à parte, o *ethos* competitivo defendido por Bresser-Pereira e tantos outros como medida para a excelência da universidade pública brasileira tem consequências negativas, nem sempre legíveis para os próprios docentes. A ampla disseminação de critérios de produtividade para o trabalho intelectual nas IES públicas tem estimulado e facilitado a intensificação das atividades ligadas ao ensino e à pesquisa. Vejamos alguns dos traços mais salientes desta dinâmica. Atuar na pós-graduação *stricto sensu* tem se tornado parte (quase) obrigatória do trabalho docente, o que implica aumentar enormemente suas atribuições, compromissos e expectativas. Aumentam-se as aulas, as orientações e, por consequência, o tempo de preparação. Mas o que certamente vem se convertendo na principal exigência desta nova sociabilidade docente é a capacidade de cada um em divulgar sua produção acadêmico-científica, e este aspecto do trabalho docente tem sido convertido na sua principal medida (BOSI, 2012, p. 50).

Esses fatores têm como pano de fundo as políticas públicas que estão redesenhando o modelo de universidade, baseado na mesma lógica de mercado de produção, ou seja, a “empresa-universidade” está se solidificando e implantando uma ideologia na universidade calcada no produtivismo acadêmico:

[...] Produzir e, especialmente, publicar, tem se convertido na medida do trabalho do docente e no espelho da formação universitária. Esta prática configura-se atualmente no principal rito acadêmico e tem sido fortemente reproduzida entre os docentes, formados nas décadas de 1990 e 2000, estimulando tragicamente o apetite discente pelo tipo de status e prestígio que nasce desta prática (BOSI, 2011, p. 142).

Nessa conjuntura, os professores são compelidos a produzir, lecionar, pesquisar, orientar, escrever, educar, formar, divulgar conhecimentos, apresentar trabalhos e a exercer atividades que antes eram exercidas por técnicos administrativos. A questão que se coloca é o ritmo de trabalho que o impede de exercerem algumas destas atividades com o devido zelo. Principalmente, o fator da produção acadêmica que tem sido incentivado pela avaliação da CAPES em relação aos programas de pós-graduação e à *Plataforma Lattes* que se materializou efetivamente como o currículo da produção intelectual e bibliográfica dos professores:

[...] produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com a mediação da Capes e do CNPq, acrescidos ao Finep e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo modelo CAPES de Avaliação, em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramento, de publicações, de bolsas produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade, sem saberem para onde ela caminha” (SGUISSARD & SILVA JUNIOR, 2009, p. 45).

Como se vê, o produtivismo acadêmico é uma das principais categorias para entender o processo de intensificação do trabalho docente, pois materializa a lógica de produção de conhecimento a qualquer custo, não importa quais as condições materiais para realização da produção, e o que vale é produzir. Logo, no ambiente acadêmico é apresentado como fundamental para assegurar uma avaliação positiva da instituição.

Entretanto, professores têm tido dificuldades diante dessa situação quando percebem os grandes obstáculos para manterem-se produtivos, conforme podemos observar nas contribuições de Bosi:

No contexto atual, o que se espera de um docente com emprego público é que ele seja “produtivo”, correspondendo a “produtivo” a quantidade de “produtos” docentes (aulas, orientações, publicações científicas, projetos financiados, patentes etc.). Respirando nesta atmosfera de competitividade, muitos docentes tendem a naturalizar a competitividade e a escassez de recursos para o seu trabalho, interpretando tal situação como imemorial. Uma vez imerso nessa lógica, um repertório de consequências comuns ao mundo do trabalho, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio, passa a soterrar o docente. Isto o afeta a despeito de os direitos sociais ligados à sua função de servidor público oferecerem um tipo de segurança praticamente sem pares no atual mundo do trabalho. Seguidos desapontamentos com seu desempenho acadêmico corroem sua autoestima (BOSI, 2012, p. 51).

A análise de Bosi aponta para a percepção de um problema fundamental nas relações de trabalho do professor do ensino superior: a competitividade e a escassez de recursos. Nesse cenário, é pertinente questionar “até que ponto a alardeada “qualidade” de ensino é materializada?”. Isto posto, faz-se necessário a partir das análises até aqui realizadas, verificar como esse processo se materializou na Universidade Federal de Rondônia. A busca por alternativas viáveis pressupõem o reconhecimento da manifestação do problema em suas condições concretas.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

4.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa

Tendo como referencial da investigação o materialismo histórico dialético não podemos desvincular nossa pesquisa dos pressupostos advindos da realidade. A análise efetuada partirá das condições reais que os docentes encontram na realização do seu trabalho. Não é possível compreender o processo de intensificação do trabalho docente sem a necessária investigação minuciosa de dados empíricos que o alicerçam e redefinem as funções e atividades dos professores no ensino superior.

Com efeito, o referencial teórico nos deu o entendimento acerca das mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro no âmbito da reestruturação produtiva do sistema capitalista de produção. Importante ressaltar que a compreensão da totalidade nos fornece a compreensão da particularidade. O fenômeno da intensificação do trabalho docente está vinculado a um contexto marcado por contradições inerentes ao capitalismo, quer dizer, entender a universidade na órbita das raízes históricas da Reforma do Estado, da reestruturação produtiva, alcançando o particular que é a prática educativa na relação do professor com suas responsabilidades docentes.

Um dos principais eixos do materialismo histórico-dialético está no fato da sua práxis revolucionária buscar o conhecimento objetivo partindo da realidade material. Portanto, não há como compreender o processo de mudanças no trabalho do professor situado na região de Porto Velho sem a separação de um contexto mais amplo. Da mesma forma, não há como mudar revolucionariamente a realidade sem conhecê-la. Para isso, é fundamental a prática que em uma primeira aproximação a essa realidade se expõe como uma representação caótica, “porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008,). Contudo, é no contato com o real que se verifica:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto parece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p.258).

A realidade é repleta de múltiplas determinações que sugerem a premência em reorganizar esse todo caótico para poder verificar e assegurar uma síntese que apreenda verdadeiramente a realidade que cerca o fenômeno, com uma análise que permita encontrar

nos aspectos materiais as contradições que cercam o conjunto de relações ao esmiuçar os embates em e interesses de classes. Reafirmamos que o propósito de efetivar uma pesquisa apoiada na prática amparada no materialismo histórico dialético que segundo Mao Tse-tung (2009, p.30):

Pela prática, descobrir as verdades e, igualmente pela prática, confirmá-las e desenvolve-las. Passar ativamente do conhecimento sensível ao conhecimento racional; depois, passar do conhecimento racional à direção ativa da prática revolucionária, para transformar o mundo subjetivo e objetivo. A prática, o conhecimento, e novamente a prática e o conhecimento, essa forma na sua repetição cíclica, é infinita. Além disso, o conteúdo de cada um desses ciclos de prática e conhecimento vai-se elevando a um plano cada vez mais alto. Tal é, no seu conjunto, a teoria materialista dialética do conhecimento, tal é a concepção materialista da unidade do conhecimento e da ação.

Para alcançar o verdadeiro conhecimento da prática é necessário ir a fundo. Essa é a tarefa histórica do materialismo histórico dialético: é conceber que o conhecimento e a realidade são conquistados por meio da prática. Para isso, o estágio passa primeiro pelo conhecimento sensível, aquilo que se na aparência. No entanto, é necessário se aprofundar e estudar a fim de alcançar um conhecimento racional que jamais está alheio aos embates da sociedade entre as classes sociais. Este conhecimento deve servir como elemento propulsor para revolucionar e transformar aquilo que está parado, alienado, reproduzindo mecanicamente a exploração na sociedade. Ainda a respeito da prática, Mao Tse-tung (2009, p.19) faz a seguinte analogia:

Os chineses têm um velho provérbio que diz: ‘Se não se penetra no covil do tigre não se lhe podem apanhar as crias’. Esse provérbio é verdadeiro para a prática humana e, na mesma medida, para a teoria do conhecimento. O conhecimento desligado da prática é inconcebível.

Esse exemplo fornecido por Mao Tse-Tung (2009) nos ilustra que não basta apenas os conhecimentos teóricos; é preciso sair da zona de conforto. O pesquisador deve estabelecer um diálogo com os autores junto com a prática vivenciada na universidade e, nesta posição pode produzir um conhecimento real que esteja ligado com ela.

As mudanças no modo de produção capitalista produziram novas relações de trabalho permeadas por estratégias mais exploratório da força de trabalho, bem como marcou a reestruturação nos modos de organização do trabalho ao respaldar formas de apropriação da mercadoria dos trabalhadores a fim de adequá-los profundamente aos interesses da acumulação capitalista, propiciando mudanças drásticas no procedimento de lidar com o

trabalho, fomentando trabalhadores preparados e adaptados ao mercado de trabalho com características mais flexíveis e que apresentem melhores resultados na sua produção.

Como ilustra Chesnais (2008, p. 11-12) ao descrever as mudanças no mundo trabalho com o capital:

As duas últimas décadas trouxeram mudanças muito importantes tanto nas condições de contratação e de remuneração dos assalariados como também nas condições da sua subordinação à hierarquia nas fábricas e no funcionalismo. Sobre todos estes aspectos, as relações entre o capital e o trabalho foram fortemente em benefício do primeiro. Em muitas partes do mundo, esta modificação comportou uma degradação da situação dos assalariados, principalmente em termos de perda de estabilidade e segurança no emprego.

A análise apresentada por Chesnais (2008) evidencia como a questão do desemprego ou subemprego constitui-se em um elemento de “domesticação” dos trabalhadores por meio do medo. Observa-se nesse cenário a redução do operariado industrial e fabril, ampliando ao mesmo tempo o subproletariado, o trabalho intensificado e precarizado, além da incorporação do trabalho feminino com o rebaixamento de salários.

Nesse sentido, as proposições de Marx e Engels (2007, p. 537) são esclarecedoras.

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, na realidade o poder, no interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente escolástica.

Não se trata de uma proposição subjetivista ou metafísica, portanto, torna-se uma exigência conhecer e analisar o que está prescrito no projeto e, fundamentalmente, averiguar empiricamente o que ocorre no interior da universidade:

Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo da luta entre classes e frações de classe. (LOMBARDI, 2012, p. 99)

Diante do que foi exposto até aqui, torna-se fundamental verificar as condições reais de ensino, pesquisa e extensão dos professores, para não cedermos espaço aos discursos idealizadores de uma condição que não existe na realidade material.

4.2 Procedimentos metodológicos da coleta dos dados

A contribuição para nossa investigação está associada à pesquisa realizada com professores da Universidade Federal de Rondônia, que colaboraram ao responder um questionário com 30 (trinta) questões objetivas e subjetivas, as quais embasarão nosso estudo a respeito do trabalho docente na citada instituição de ensino.

A análise empírica é fundamental para conhecer a realidade e nada mais apropriado do que buscar na prática universitária dos professores respostas para nossos questionamentos e, por este motivo, concordamos com Marx e Engels (2007, p. 93) quando afirmam:

A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como realmente são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio.

Dentro das premissas dos autores acima, delineamos nossa pesquisa a fim de encontrarmos respostas a nossa hipótese levantada, qual seja, “compreender o processo de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia”. Para as respostas requeridas, partimos a campo no escopo de verificar por meio dos próprios docentes como é realizado seu processo de trabalho, granjeando provas acerca do fenômeno estudado de intensidade. Na prática podemos conhecer a verdade seguindo as premissas de Marx e Engels (2009, p. 23-24) quando asseveram:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontram quanto as que produziram pela sua própria ação. Essas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico.

Nessa lógica, não há outra maneira de buscar a verdade que não seja no mundo real, sem nenhuma idealização, mas conferindo na prática educativa do dia a dia dos professores, ouvindo dos próprios sujeitos da pesquisa sobre seu processo de trabalho.

Focalizamos a pesquisa em alguns departamentos: Ciências da Educação, Letras Inglês, Letras Espanhol, História, Ciências Sociais e Letras Vernáculas. Criamos um questionário on-line que enviamos aos professores por e-mail com a possibilidade de

aceitação ou não para responder as questões. No total enviamos para 98 professores, obtendo apenas 13 devolutivas com os questionários respondidos.

Nossa intenção para iniciar a investigação era focar em alguns departamentos do Núcleo de Ciências Humanas como já citado, o que nos permitiria direcionar a pesquisa para um núcleo apenas, mas em diferentes áreas de estudo. Dos professores participantes, foi possível constatar que estão vinculados aos seguintes Departamentos: 2 professores de Ciências Sociais; 3 professores de História; 5 professores de Línguas Estrangeiras; 2 professores de Ciências da Educação; e 1 professor de Línguas Vernáculas, totalizando 13 professores.

Para cumprimento da primeira fase da pesquisa encaminhamos um questionário contendo 30 questões elaboradas com o fito de evidenciar as funções e atividades exercidas pelos 13 (treze) professores participantes.

Quadro 1- Professores do Núcleo de Ciências Humanas envolvidos na pesquisa on-line.

Sujeito	Departamento	Ano de Ingresso
P1	Ciências Sociais	1987
P2	Ciências Sociais	1987
P3	História	2013
P4	História	2013
P5	Línguas Estrangeiras	1985
P6	Ciências da Educação	1985
P7	Línguas Estrangeiras	2012
P8	Ciências da Educação	2010
P9	Línguas Vernáculas	1998
P10	História	2006
P11	Línguas Estrangeiras	2011
P12	Línguas Estrangeiras	2003
P13	Línguas Estrangeiras	1991

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2016.

O segundo procedimento para a realização da pesquisa prática esteve baseado na pesquisa de campo por meio de uma entrevista gravada com cerca de 18 (dezoito) perguntas (em anexo). Assim, entrevistamos 13 (treze) professores chefes de Departamentos do Núcleo de Ciências Humanas dos seguintes cursos: Libras, Letras, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Arqueologia, Artes Visuais (que também corresponde aos cursos de Música e Teatro). Nessa fase entrevistamos 7 professores.

Quadro 2 - Chefes de Departamentos entrevistado do Núcleo de Ciências Humanas: titulação, departamento e ano de ingresso.

Sujeito	Titulação	Regime de Trabalho	Departamento	Ano de Ingresso
C1	Mestrado	Dedicação exclusiva	Libras	2014
C2	Doutorado	Dedicação exclusiva	Línguas Vernáculas	2009
C3	Doutorado	Dedicação exclusiva	Ciências Sociais	2006
C4	Doutorado	Dedicação exclusiva	Filosofia	2004
C5	Doutorado	Dedicação exclusiva	Ciências da Educação	2009
C6	Mestrado	Dedicação exclusiva	Arqueologia	2014
C7	Mestrado	Dedicação exclusiva	Artes	2014

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A escolha dos professores entrevistados dos mesmos Núcleos e Departamentos se justifica pelo fato de investigarmos sobre intensificação do trabalho, porém abrangendo outros ramos de atividade. Destaca-se essa opção pelo questionário e a entrevista por serem instrumentos viáveis à proposta ora pretendida:

[...] As técnicas dialogais, do tipo entrevista ou questionário, permitem explorar situações objetivas que dependeriam de avaliação subjetiva dos trabalhadores, tais como duração, velocidade, ritmo, consequências individuais e coletivas. Nesse primeiro caso, questionários e entrevistas gozam da mesma validade que a observação objetiva, uma vez que não representam avaliações subjetivas e sim descrições de situações, fatos ou eventos. Em segundo lugar, o diálogo permite também explorar avaliações mais particulares aos trabalhadores, emissão de juízos de valor, tomadas de posicionamento políticos ou avaliações e preferências subjetivas (ROSSO, 2008, p.91-92).

Com este entendimento propõe-se que o trabalho se enriqueça ainda mais com dados empíricos que possam colaborar na caracterização do fenômeno estudado, o que facilita a compreensão de como ocorre o processo de trabalho docente nos próprios sujeitos que vivem semanalmente com série de atividades que devem cumprir seu papel a fim de assegurar o funcionamento adequado a universidade. Recorremos, então, mais uma vez em reforçar a opção por entrevista:]

A técnica de levantamento amostral por questionário recolhe declarações dos trabalhadores entrevistados. São, portanto, os sujeitos diretamente envolvidos com a intensidade que respondem perguntas e procedem a avaliações. Para que seja possível avaliar um processo de intensificação, como supomos estar ocorrendo com os estudos internacionais [...] (ROSSO, 2008, p. 98).

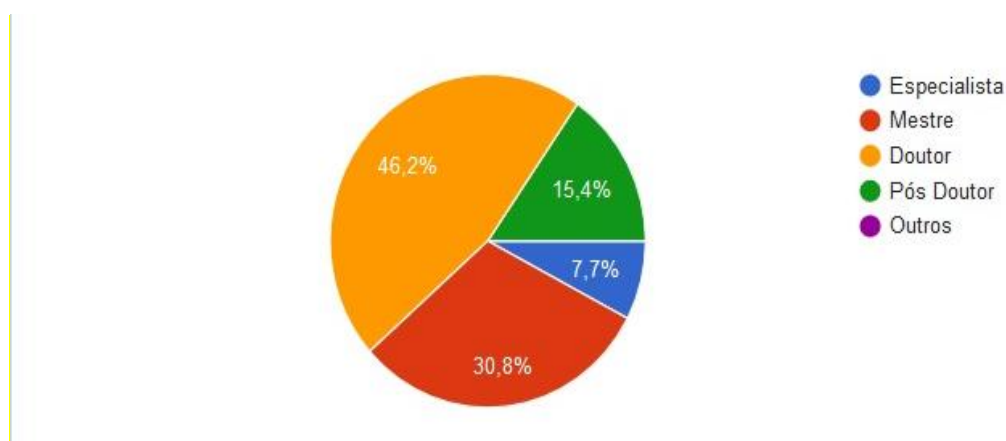
Segundo Rosso (2008), para poder avaliar se ocorre um processo de intensificação do trabalho temos que saber diretamente dos próprios trabalhadores que experimentam no decorrer do desenvolvimento da docência a possibilidade de estar ocorrendo definitivamente e progressivamente um aumento no trabalho, associando com as mudanças que a universidade vem passando por meio de suas avaliações e controle e as condições oferecidas. Isto posto, não desvincular de processos mais gerais de mudanças nas estruturas da sociedade, mas por contradições inerentes que perpassam.

4.2.1 Análises dos professores envolvidos na pesquisa

A análise dos envolvidos no presente trabalho gira em torno de 13 (treze) professores que responderam ao questionário on-line. Os gráficos e tabelas mencionados dizem respeito a esses profissionais que se disponibilizaram a responder as questões. Pelas respostas dadas passamos a verificar como se dá o processo de intensificação do trabalho, além de entendermos como ocorre na materialidade o fenômeno da intensificação.

4.2.2 A titulação

Gráfico 1- Titulação dos professores.



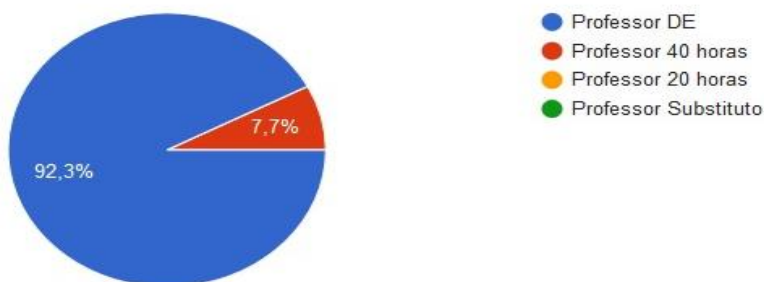
Fonte: Gráfico elaborado pelo pesquisador, 2016.

Ao observarmos os dados do gráfico 1, identificamos que os professores que responderam ao questionário possuem as seguintes titulações: 46,2% são Doutores; 30,8% Mestres; 15, 4% Pós-doutores; e 7,7% Especialistas. Esses dados refletem o que encontramos em âmbito geral no Relatório de Gestão da UNIR, em 2015. Em relação à titulação dos

professores constatamos que a maioria é Doutor e o restante se subdivide na qualificação de mestres sendo minoria, os especialistas.

4.2.3 Regime de trabalho

Gráfico 2 - Regime de trabalho dos professores envolvidos na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

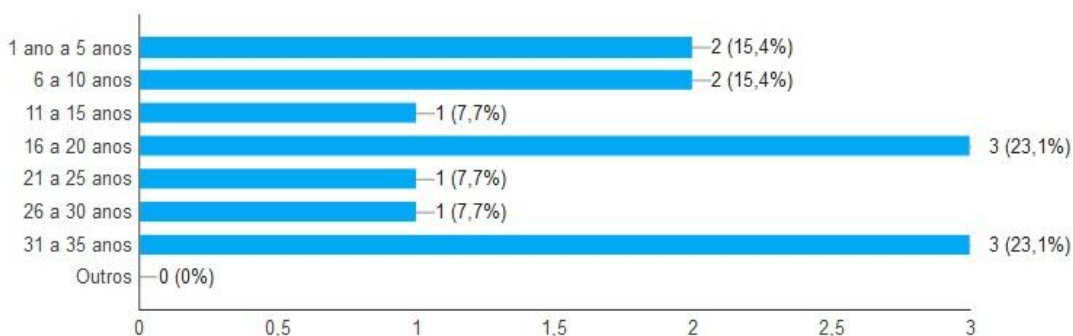
O regime de trabalho é a forma pela qual podemos dividir os professores com suas normas e deveres em relação às suas funções na docência. Dos entrevistados, averiguamos que a maioria trabalha em regime de dedicação exclusiva, perfazendo 92,3%, e somente 7,7% em regime de 40 horas semanais. No entanto, sabemos que a contratação de professores substitutos é uma prática recorrente na instituição, tal qual pode atestar os editais nº 014/2015/GR/UNIR, de 18 de dezembro de 2015; nº 01, de 17 de junho de 2016; nº 003/2016/GR/UNIR, de 16 de agosto de 2016; e nº 008/NUSAU, de 25 de agosto de 2016.

A sistematização do Gráfico 2 nos permite conferir as “novas” formas de contratação vinculadas com modelos cada vez mais desregulamentados, tendo como características marcantes a redução de salários, redução dos direitos trabalhistas, fato observado não somente na Universidade Federal de Rondônia, mas igualmente em outras instituições. Ressalte-se que o contrato deste professor é por um período de 12 meses, podendo ser renovado por igual período. Esse procedimento tem como objetivo não criar vínculos empregatícios. Além desses aspectos, os docentes substitutos, ou temporários encontram-se limitados em suas atuações em sala de aula sendo impedidos na prática de atividades de pesquisa e extensão.

Por outro lado, a dedicação exclusiva do professor não é garantia de disponibilidade para realização de todas as suas atribuições. É importante ressaltar que o acúmulo de atividades dificulta a preparação de aulas e o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

4.2.4 Tempo de carreira

Gráfico 3 - Tempo de carreira no ensino superior dos professores envolvidos na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

O gráfico 3 evidencia que 23,1% dos professores que participaram da pesquisa têm de 16 a 20 anos e de 31 a 35 anos de carreira no ensino superior. Seguidos pelos professores de 1 a 5 e de 6 a 10 anos de carreira, o que corresponde a 15,4%. Por fim, de 11 a 15 anos, 21 a 25 anos e 26 a 30 anos de carreira, respectivamente, correspondendo a 7,7%. O tempo de carreira dos professores no ensino superior nos permite visualizar o processo de transformação que ocorreu na instituição nos últimos anos. Um bom exemplo foi a Reforma da Previdência dos Servidores Públicos ocorrida em 2003, por meio da Emenda Constitucional nº 41, que afetou aqueles que ingressaram no serviço público após esse período.

A justificativa para as mudanças foi o progressivo agravamento do déficit que levaria o sistema a uma situação de colapso dos cofres da Previdência. Sem dúvida, tratou-se de um processo de retirada dos direitos dos trabalhadores públicos incluindo aqui os professores.

5 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

A análise dos dados é ponto essencial no que diz respeito a trazer a teoria conjuntamente com a realidade prática no desenvolvimento do trabalho docente. Nesse ponto, podemos apontar como o estudo mais amplo colaborará decisivamente em nossas observações ao respaldar as argumentações e interpretações diante da realidade.

5.1 Evolução dos dados quantitativos de matrículas da graduação e da contratação de docentes na Universidade Federal de Rondônia

Começaremos a análise com alguns dados quantitativos relacionados ao número de professores e alunos matriculados a partir dos anos 1992 a 2015, obtidos por meio de solicitação feita à Coordenadoria de Informação e Desempenho que faz parte da Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN, conforme a tabela 1:

Tabela 1 - Matrículas de alunos na graduação e quantidade de docentes da UNIR.

Ano	Matriculados na Graduação	Docentes
1992	2571	241
1993	2588	251
1994	3078	246
1995	3524	247
1996	4103	257
1997	4289	260
1998	4422	264
1999	4540	262
2000	4679	255
2001	4695	275
2002	4956	275
2003	5396	278
2004	4922	270
2005	5357	313
2006	5892	363
2007	5760	398
2008	6029	407
2009	6539	493
2010	7776	579
2011	5034	640
2012	5307	612
2013	8142	612
2014	8430	752
2015	8932,5	768

Fonte: Elaborado pela Coordenadoria de Informação e Desempenho - CID - UNIR, 2016.

Os dados nos mostram o número de alunos e professores correspondentes ao ano 1992 a 2015. Salienta-se que os dados de 2013 a 2015 referentes ao nº de alunos foram extraídos do Censo (INEP) levando-se em consideração uma média do nº de alunos do 1º e 2º semestres. Esses números nos permitiram observar a evolução dos alunos matriculados nos cursos de graduação e respectivos professores da UNIR. Porém esses dados, não respondem por si só ao problema levantado sobre a intensificação do trabalho docente; colaboram na ênfase em compreender que a expansão da universidade alterou as relações e intensidade de trabalho dos professores. Ainda, revelam como se deu o processo de expansão da universidade. Percebe-se que houve um considerável aumento de cursos incidindo também no aumento de professores.

No governo FHC, no que concerne à contratação de professores, houve pequena evolução e expansão que se refletiu no baixo número de professores contratados. O documento analisado de onde extraímos esses dados não explica quais os motivos que levaram ao aumento no número de discentes, mas sugere o “aumento de vagas por curso, aumento de cursos, implementação dos cursos EAD dentre outros motivos” apresentando que esses dados são meramente quantitativos.

Quando voltamos ao nosso referencial que discute sobre os anos 1990 com relação à universidade, consideramos que não há uma mudança drástica, mas sim, uma mudança de perfil. No que tange à eficiência, função, competitividade, muda-se o funcionamento da universidade, muda-se o fazer universidade. Como se vê os números refletem o período que marca a história da universidade de modo geral e a UNIR faz parte desse contexto.

Os dados de 1992 têm um quadro de professores com cerca de 240; em 1995, início do governo tem-se o número de 247 professores e chegamos ao final do governo FHC, em 2002, com um aumento de apenas 34 professores, correspondendo a 275 professores. Mas se não houve investimento na contratação de professores é notado um aumento no número de alunos matriculados no mesmo período - 1992 a 2002. Destaca-se no ano de 1992 a existência de 2.571 alunos; em 1995, 3.524 alunos; e em 2002, 4.956 alunos. Temos um aumento de alunos entre o governo Itamar Franco até início de FHC e no prosseguimento desse governo continua este crescimento. O que podemos apontar é que quase dobrou o número de alunos matriculados no período de 11 anos e apenas um pequeno aumento do número de professores denotando uma radical mudança na UNIR que mostra que a quantidade de trabalho está intimamente ligada ao aumento do número de alunos.

No ano de 2004 há uma diminuição tanto no número de alunos que era o total de 4.922, quanto no número de professores, reduzidos a 270, sendo uma exceção com relação ao crescimento que ocorria, principalmente no número de alunos que caiu somente nesse ano.

Porém, nos outros anos permaneceu a evolução aos moldes do que vinha acontecendo, sobretudo, em relação aos alunos. Quanto aos professores, podemos apontar um real crescimento especialmente no período de 2005 a 2006, com 50 professores a mais. Nos anos de 2007 até 2011 percebe-se uma exponencial contratação de professores resultando em 640, sendo que entre 2012 e 2013 uma diminuída permanência de um quadro de 612. O último ano de 2015 apresenta-se com 768 professores no quadro, que não está correto se levarmos em consideração os afastados para capacitação como será delineado em outras tabelas para explicar com mais detalhes como está composto efetivamente o quadro de professores.

Do ano de 2007 até 2015 o quadro de professores passou de 398 para 768, quase dobrando. Aponta-se o ano de 2007, pois marca um fundamental Programa do Governo - o REUNI -, sendo um plano de reestruturação de expansão da universidade pública no país que possibilitou a contratação de mais professores, ao mesmo tempo em que expandiu as vagas na rede pública que estavam estacionadas, apesar de ter havido crescimento em matrículas em outros anos. De qualquer maneira, no intuito de alcançar algumas metas esses dados apontam diretamente ao cenário vislumbrado por ANDES (2007, p. 26-27) acarretado pela política implementada pelo REUNI:

Para alcançar sua meta global de “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de 5 anos”, o decreto apresenta uma lógica produtivista e empresarial, cuja racionalidade se expressa, dentre outras, por meio das seguintes estratégias compensatórias dos limites impostos aos recursos financeiros:

- a. precarização do trabalho docente;
- b. precarização dos processos de formação;
- c. aumento das classes a serem atendidas por cada docente, quebra do tripé universitário a favor do ensino; e
- d. exigência do cumprimento de metas propostas pelo REUNI, verificadas de perto e amiúde por meio de parâmetros quantitativos, como condição para recebimento de recursos públicos; refere-se às instituições e, provavelmente, também aos próprios docentes.

As alterações importantes na universidade voltadas principalmente para o ensino implicaram nos rumos da instituição universitária. Com o aumento dos alunos matriculados, houve também a contratação de novos professores de modo considerável. O que salienta ainda mais questões como a precarização do trabalho, na formação e, sobretudo, valoriza-se o ensino tornando a universidade um produtor de maior mão de obra para o mercado e à pesquisa, e a extensão universitária é de certo modo negligenciada. A universidade como formadora é a ideia que sobressai nessa perspectiva calcada na proposta do REUNI. O

Relatório de Gestão da UNIR do ano de 2012 apresenta o número de docentes da UNIR, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 - Professores permanentes e substitutos da UNIR em 2012.

Titulação	Quantidade
Doutor	218
Mestre	279
Especialista	107
Graduado	8
Total	612

Fonte: Elaborado pelo Relatório de Gestão da UNIR (2012).

A tabela 2 explana o número de doutores, mestres, especialistas, graduados que trabalhavam no ano de 2012, correspondendo a 218 doutores, 279 mestres, 107 especialistas e apenas 8 graduados. Observa-se uma evolução na titulação dos professores se comparados com os números de 2015, do Relatório de Gestão da UNIR. Enfatiza-se a necessidade da titulação dos professores serem elevadas, mostrando que a sua formação está sendo colocada em prática com um aprimoramento em relação à qualificação. Os professores que são contratados na universidade têm entrado com a lógica de se qualificar e a demanda exige cada vez mais no ensino superior público professores com titulações elevadas.

Tabela 3- Professores permanentes e substitutos da UNIR em 2015.

TITULAÇÃO	QUANTIDADE
Doutor	300
Mestre	272
Especialista	73
Graduado	15
Total	660

Fonte: Elaborado pelo Relatório de Gestão da UNIR (2015).

Com o crescimento do número de professores contratados pelas universidades públicas federais, e com base nos dados no Relatório de Gestão da UNIR, pode-se constatar que houve gradativamente um aumento no quadro de professores. No comparativo, tivemos um aumento exponencial de doutores ultrapassando o número de mestres, sendo mais especificamente 300 doutores, 272 mestres e 73 especialistas e apenas 15 graduados. Há um aumento em relação à qualificação dos professores trazendo ganhos para a universidade, porém isso não remete a

condições melhores de trabalho e não exclui o fator de intensidade do mesmo. Somente reflete que a mão de obra disponível na universidade está cada vez mais se aprimorando.

Podemos indicar com o quadro acima que houve um aumento da qualificação dos professores. Esse impacto na titulação permite apontar que as mudanças na universidade têm colocado uma exigência cada vez maior na busca por preparação. O que demanda dos professores está recorrentemente se aprofundando e qualificando. Os dados mostram que a UNIR cada vez mais vem possibilitando ter no Quadro de Pessoal professores com qualificações adequadas ao que requer a universidade pública no Brasil, prevalecendo uma equipe de profissionais que mantêm qualidade, porém sem aprofundar na questão de condições materiais de trabalho. Percebemos, também, um déficit de docentes com Doutorado, vez que o número de mestres é significativo.

Esses dados nos trazem à tona o retrato da universidade e de seus docentes com as suas respectivas titulações. Posto isto, podemos construir o cenário que marca a profissão docente na UNIR. A intensificação do trabalho docente se refere ao que trabalha além do limite e não se liga diretamente à qualificação. Independente da sua qualificação pode encaminhar o estudo acerca da intensificação, mas com a preocupação de encontrar as principais formas que podem atenuar o trabalho dentro das funções que um professor universitário deve exercer.

Quadro 3 - Número de professores, formação dos docentes e atuação profissional.

Docentes do Quadro da Universidade Federal de Rondônia			
Dedicação		Titulação	
Docentes D.E	682	Graduados	15
Docentes T- 20	63	Especializados	84
Docentes T- 40	23	Mestres	341
		Doutores	331
Total	771	Total	771
Docentes de 3º Grau Lotação Provisória			8
Técnico-Administrativo Cedido			4
Docentes de 3º Grau Cedidos			2
Docentes Afastados p/Capacitação			71
Professor de 1º e 2º Graus Cedidos			0
Professores ensino básico, técnico e tecnológico			
Professor T-20 1		1	
Professor DE/T40 21		21	

Fonte: Elaborado pelo Relatório de Gestão da UNIR, 2015.

A análise da Tabela 4 a seguir, indica um dos problemas enfrentados pelas instituições federais do Norte do país: o déficit de professores doutores na região.⁹ A ampliação das universidades públicas durante a gestão de Luís Inácio Lula da Silva aprofundou um problema já existente na região: a dificuldade de se contratar professores doutores. Ressalte-se que não há um programa do Governo Federal para atrair e fixar doutores na região.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos:

a) se o discurso oficial aponta para a “qualidade” na educação, como desenvolver programas de mestrado e doutorado sem a existência de doutores nas áreas? e

b) como incentivar a pesquisa sem a existência de profissionais qualificados? Uma resposta possível para tais questionamentos é a responsabilização do próprio docente pela sua formação?

O fracasso ou o sucesso da instituição e dos cursos são responsabilidade do próprio professor, o que é coerente com o discurso liberal. De tal modo, dentro da lógica produtivista o trabalhador/professor deve buscar sozinho melhores qualificações para conseguir maiores ganhos futuramente. Contudo, não há políticas públicas que estimulem a contratação e permanência de professores aptos a lecionar nas universidades na região Norte do país. Segundo (COSTA, 2014, p. 23):

Com um número reduzido de doutores em seus quadros docentes, as universidades da região amazônica têm encontrado dificuldades em abrir programas de pós-graduação e não conseguem captar recursos suficientes para melhorar sua infraestrutura de pesquisa. A maioria das vagas abertas nas universidades e nos institutos de pesquisa é preenchida por não doutores, ou seja, por docentes e pesquisadores que têm o título, no máximo, de mestre. Para mudar essa realidade, elas têm se esforçado para atrair e fixar doutores na região.

Esse panorama foi discutido durante o encontro “pós-graduação em ensino na região Amazônica: avanços e desafios”, da 66ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o

⁹ A este respeito, pode-se afirmar que “Reitores das universidades federais da Região Norte pedem ao governo a elaboração de um programa para atrair e fixar doutores. Sem esses profissionais, as instituições têm dificuldade em abrir programas de pós-graduação e não conseguem captar recursos suficientes para melhorar a estrutura para pesquisa. Na tarde de hoje (4), na reunião do Conselho Pleno da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), os reitores falaram do problema ao ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, Marco Antônio Raupp. Ele comprometeu-se a analisar os recursos disponíveis para tal programa. Segundo o presidente do Colégio de Pró-Reitores de Pesquisa, pós-graduação e Inovação das Instituições Federais de Educação Superior da Andifes, Emmanuel Zagury Tourinho, a região da Amazônia tem 10% da população, mas concentra menos de 5% dos doutores do país. Isso significa em torno de 4 mil dos cerca de 80 mil doutores no Brasil: “A maioria das vagas abertas nas universidades e nos institutos de pesquisa são preenchidas por não doutores, ou seja, por docentes e pesquisadores que têm título de graduado ou, no máximo, de mestre. Em algumas universidades, metade dos professores são contratados sem o título. Em outras, 80% são não doutores”, diz. Disponível <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/20>> Acesso: 09/09/2016.

Progresso da Ciência (SBPC), que ocorreu na Universidade Federal do Acre, Rio Branco, em 2014.

Trata-se de uma realidade da qual a Universidade de Rondônia é parte integrante, onde se verificou o crescimento das vagas disponibilizadas, mas sem o oferecimento de infraestrutura e contratação de professores.

A Tabela 5 apresenta o número de alunos matriculados na graduação 2015/1 e 2015/2, e mostra a média do número de alunos matriculados no ano de 2015. Ainda, os alunos matriculados na pós-graduação e os que ingressaram em 2015 na UNIR, bem como os concluintes dos cursos:

Tabela 4 - Número de matrículas dos alunos.

Graduação	Quantitativo
Alunos Matriculados na Graduação Regular (2015/1)	8.988
Alunos Matriculados na Graduação Regular (2015/2)	8.674
Média de Alunos Matriculados na Graduação em 2015	8.831
Alunos Matriculados na Pós - graduação (Anual)	538
Alunos Ingressantes 2015	2.400
Alunos Concluintes 2015.1 + 2014.2	1.057

Fonte: Relatório de Gestão da UNIR de 2015.

A Tabela 4 elenca que o número de graduados matriculados no ano de 2015/1 foi 8.988 e em 2015/2, 8.674. A média de alunos matriculados nesses dois semestres corresponde ao número de 8.831 no ano de 2015. Outro dado refere-se aos alunos matriculados na pós-graduação que demanda mais trabalho aos professores. Temos aí um número de ingressantes maior em comparação com os alunos que estão concluindo o curso. De 2.400 que ingressaram, apenas 1.057 alunos concluíram o curso em 2015.1 e 2014.2.

Assim, temos uma devolutiva de profissionais formados à sociedade menor. Mas não cabe aqui aprofundar sobre o abandono ou a diminuição dos alunos concluintes. O que a pesquisa busca são dados quantitativos de alunos, pois retrata o tamanho do público que os professores têm que atuar, o que pode acarretar em mais trabalho devido à necessidade de atender um número maior de graduandos em seus respectivos cursos e nos demais. Os dados de 2015 foram os mais recentes que encontramos sobre a UNIR, pode ocorrer que tenha havido uma aumento, mas que não podemos assegurar, portanto, analisamos apenas este ano.

A seguir trazemos a Tabela 6 na qual podemos comparar os dados de 2015 e a sua evolução e crescimento iniciando pelo ano de 2011, além de entendermos como o REUNI tem sido determinante para este aumento quantitativo na universidade, tanto no número de matriculados quanto de contratação de professores.

Tabela 5 - Resultados dos Indicadores Primários da Universidade Federal de Rondônia.

INDICADORES PRIMÁRIOS	EXERCÍCIOS				
	2015	2014	2013	2012	2011
Custo Corrente com HU (Hospitais Universitários)	177.494.282,57	173.956.765,12	139.028.905,74	106.575.882,64	100.253.250,42
Custo Corrente sem HU (Hospitais Universitários)	630,00	668,00	646,00	591,00	616,00
Número de Funcionários Equivalentes com HU (Hospitais Universitários)	966,72	809,25	600,00	481,50	467,00
Número de Funcionários Equivalentes sem HU (Hospitais Universitários)	966,72	809,25	600,00	481,50	467,00
Total de Alunos Regularmente Matriculados na Graduação (AG)	8.831,00	8.680,00	8.268,00	8.218,50	8.029,10
Total de Alunos na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , incluindo-se alunos de mestrado e de doutorado (APG)	538,00	511,00	211,50	310,00	353,00
Alunos de Residência Médica (AR)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Número de Alunos Equivalentes da Graduação (AGE)	9.370,64	7.645,82	7.611,63	6.885,60	7.259,62
Número de Alunos da Graduação em Tempo Integral (AGTI)	6.705,70	5.562,00	5.745,30	5.167,00	5.449,60
Número de Alunos da Pós-graduação em Tempo Integral (APGTI)	1.076,00	1.022,00	423,00	620,00	706,00
Número de Alunos de Residência Médica em	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Relatório de Gestão da UNIR, 2015.

A Tabela acima nos aponta dados mais especificamente sobre o número em média de alunos regularmente matriculados no 1º e 2º semestres entre os anos de 2011 e 2015. Como podemos assinalar no ano de 2011 tivemos 8.029,10 alunos matriculados e no ano de 2015 foram 8.831,00 alunos. O que reitera o crescimento do acesso na UNIR fazendo jus às políticas de expansão e reestruturação da universidade. Isso denota ter havido crescimento sem entrar no mérito de como foi colocado e em que condições materiais.

Um dado interessante é o crescimento no número de alunos matriculados na Pós-graduação do ano de 2011, com 353,00 alunos e no ano de 2015 corresponde a 538,00. O se pode elucidar é que há uma expansão no número de alunos na UNIR.

5.2 Análises dos dados com os chefes de Departamentos e de professores do Núcleo de Ciências Humanas - NCH

Primeiramente iremos apresentar as análises feitas com os 7 (sete) chefes de Departamentos do NCH em entrevista gravada confrontando com os autores que subsidiaram o presente estudo. As categorias que abordarão a análise são: escolha pela carreira docente; motivação pela docência; planejamento das atividades docentes; atividades de ensino na graduação e na pós-graduação; atividades de orientação na graduação e na pós-graduação; atividades de pesquisa; atividades de extensão; atividades administrativas; quantidade de publicações; condições de trabalho; trabalho em casa e lazer; e considerações dos professores sobre intensidade do trabalho. Com isso podemos estabelecer o conhecimento real sobre o processo de trabalho dos professores com a intenção de identificar a intensidade do trabalho docente e como pode ser produzida.

5.2.1 Escolha pela carreira docente

A escolha da carreira docente constitui a compreensão acerca de como se deu essa opção em seguir na formação dentro de uma trajetória que apontava a docência. A pergunta remete aos motivos de âmbito pessoal e particular pelos quais os professores dispuseram-se efetivamente a exercer esta profissão.

Há de se considerar também nesta indagação o sentido de conhecer os motivos reais que levam esses sujeitos a optarem pela carreira, tendo em vista, ao nosso entender, que a profissão docente está ligada ao processo de tomar posição frente algumas situações da realidade, um “intelectual orgânico”, nas palavras de Gramsci (1982) - aquele que pode fazer de sua atividade um modo de estar a serviço ou contra as classes dirigentes tendo um papel decisivo em colaborar na luta da classe trabalhadora. É evidente sabermos que esses sujeitos têm suas ideologias e concepções que os levam a fazer esta opção pela docência, porém ao tentar explicar o fenômeno da intensificação do trabalho docente entendemos que essa carreira vem marcada por relações de trabalho com um histórico de má remuneração, péssimas condições de trabalho, precarização e que os indivíduos estão imersos numa

realidade que determina fazer escolhas representando seu contexto histórico e suas opções profissionais.

Desta maneira, as entrevistas com o respectivo grupo buscam encontrar quais determinantes impulsionaram os sujeitos a trilharem a docência como forma de atividade vital para a sobrevivência, garantindo sua existência dentro dos marcos da divisão social do trabalho.

À primeira vista as respostas dos professores apontam para a questão de gostar da carreira da docência, o que denota uma opção ligada essencialmente à “identificação”, conforme podemos observar em alguns relatos:

C1- É uma boa pergunta. Acho que desde os meus três anos de idade quando me perguntavam o que eu ia ser eu dizia que eu iria ser professora. Sempre tive um fascínio por essa profissão desde a infância. E, depois eu entrei no curso de graduação na universidade de História e me identifiquei. De fato, com o curso e indo para a sala de aula me identifiquei mais ainda. Eu gosto de dar aula, gosto de estar em sala de aula, gosto de compartilhar esse momento entre aluno e professor, me sinto bem.

C2 - Por opção mesmo, identificação e isso eu já tinha em mente desde quando eu fazia o ensino médio eu já queria ser professora e já gostava da área de linguagem.

C4 - Na verdade era o que sobrava para a filosofia, eu queria fazer filosofia aí a única coisa que um professor, alguém formado em filosofia pode fazer é dar aula, geralmente. Então, acabou que me tornei professor. Mas, é claro tinha vontade de dar aula desde o ensino médio achava legal a ideia de ser professor, mas sempre pensei na ideia de ser professor universitário nunca professor de outros níveis.

O que chama a atenção nos relatos acima é que o sentimento de gostar permitiu realizar esta escolha, refere-se a uma identificação pessoal com a profissão docente antes mesmo da graduação, pois já se viam exercendo a docência. Ao indicarem gostar de dar aula, estarem em sala de aula, terem a ideia de ser professor são reflexos de como se deu essa escolha pelas licenciaturas a fim de exercer o trabalho docente. Esses motivos podem ser elucidados como referentes a entender que estas escolhas são feitas, apesar de diversas circunstâncias que poderiam afastar do trabalho docente. No entanto, são vistas pelos professores como substâncias na carreira.

Um dos professores também destacou que o único caminho ao realizar a sua licenciatura era a docência: “Na verdade era o que sobrava para a filosofia, eu queria fazer filosofia aí a única coisa que um professor, alguém formado em filosofia pode fazer é dar aula, geralmente. Então, acabou que me tornei professor” (C4). Mas ressalta também que já tinha a ideia de ser professor, porém exercendo a profissão de professor universitário e não

sendo em outros níveis de ensino. Dessa forma, visando à docência no ensino superior, consequentemente, sabia do funcionamento para o exercício do trabalho nesse nível com todos seus entraves.

Um dos professores respondeu que o fato de escolher a carreira da docência como: “Uma forma de canalizar aprendizados e formar os aprendizados que tive ao longo da vida. E de certa forma socializar tanto competências e saberes” (C4). Ele acredita que a sua função docente tem um papel relevante para colaborar devido aos seus aprendizados ao longo da sua vida, ou melhor, toda a sua formação acadêmica insere um respaldo para socializar com seus alunos com os termos “competências” e “saberes”. Entendemos que o papel do professor se vincula à tarefa de contribuir na mediação do conhecimento do aluno e o conteúdo, portanto, o professor tem a responsabilidade perante seus alunos compreendendo a educação como transmissão-assimilação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Sob esse ângulo, o trabalhador docente, além de exercer suas funções tem compromisso com seus alunos em efetivar sua prática educativa de modo a modificar a realidade. Os motivos que levaram os entrevistados à docência podem elucidar a permanência na carreira, apesar dos empecilhos que porventura enfrentarão em seu cotidiano acadêmico.

Os professores C6 e C7 demonstram a partir de sua trajetória que a escolha pela carreira de docência foi consolidada por circunstâncias que não estavam elencadas à docência, porém, com o surgimento das oportunidades e do gosto pela atividade, escolheram a docência, como é detalhado por eles:

C6 - eu comecei a trabalhar no museu Goeldi em Belém do Pará com pesquisa. Fiquei seis anos em Belém no museu Goeldi e no finalzinho desse período no último 1 ano e meio eu comecei a atuar na docência na federal do Pará e adorei ter orientandos. Eu orientei especialização em arqueologia, antes de ter a pós-graduação na arqueologia na UFPA. A gente teve duas turmas de especialização eu orientei e dei aula para essa turma e me apaixonei pela docência.

C7 - Bom, porque eu tenho uma prática profissional nessa área que não era inicialmente ligada à docência e com o passar dos anos do meu trabalho eu descobri como a docência vinha ser uma espécie de complementação das minhas ações profissionais. Aí eu resolvi ingressar como professor. Foi aí quando eu entrei no ensino público em 2008. Aí iniciei esse trabalho de docência para complementar minhas outras atividades profissionais da área.

Os depoimentos acima mostram que a primeira ideia dos professores não levava diretamente à escolha pela docência. Mas a sua prática profissional ou a primeira experiência com a docência definiram a decisão pela carreira. Entendendo o professor C7 que docência servia para complementar as outras atividades profissionais, pois dentro da área Artes também

realiza outras ações. E a professora C6 explica que ao estar em contato atuando na docência, por ter se identificado, decidiu pela profissão isso porque não estava satisfeita com a função que anteriormente exercia.

A reflexão tornada possível sobre as escolhas dos professores participantes da pesquisa possibilitam constatar que existem causas parecidas que os levaram à docência, como a questão de gostar e se identificar com a profissão, mas também que diferem quando o curso de sua formação não está diretamente ligado a ela, no entanto, se encaminharam na carreira universitária com o passar do tempo.

Não podemos negar que a incursão sobre os motivos da escolha pela docência tende a nos colocar diante de fatores que levam os professores a atuar nas condições oferecidas, principalmente o que buscamos saber é o conhecer sua trajetória caracterizando os sujeitos e entendendo de forma mais contundente os caminhos da carreira independente da intensificação ou não.

Quadro 4: A escolha pela docência

P1	Desejo pessoal.
P2	É uma forma de estar em contato com as pessoas, de expor o que você pensa e conhece.
P3	Por vocação e por falta de opção na juventude para formação em outras profissões.
P4	Venho de uma família de docentes e sempre gostei muito das atividades que meus pais desenvolviam, como ajudavam os alunos e realizavam as pesquisas. Serviram como exemplo de como ser professora e também me espelho nos professores que considero exemplos.
P5	Era o que eu desejava fazer.
P6	Por que eu gosto.
P7	Prazer em trabalhar com gente e percepção de que possuo qualidade e habilidades naturais (e que as aprimorei ainda mais com o tempo e estudo) para partilhar conhecimento e colaborar para o desenvolvimento intelectual das pessoas.
P8	Poder compartilhar conhecimentos com outras pessoas.
P9	Vocação.
P10	Porque me identifico com a docência, amo minha profissão. Foi a minha primeira profissão desde os 16 anos. Passei 5 anos afastada do magistério e retornei há uns 17 anos e pretendo me aposentar na profissão.
P11	Porque tenho vocação.
P12	Não escolhi, foi a carreira que me escolheu.
P13	Para lidar com pessoas em ambiente interativo e favorecer a liberdade de expressão e de criação de experimentos, reflexão e produção de ideias.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Com relação à escolha pela docência como profissão, os entrevistados explicaram que esta escolha se baseava em gostar, vocação, desejo, identificação. Todos esses fatores são importantes para entender os caminhos iniciais que levaram à atuação docente, conforme se pode comprovar:

P1- Desejo pessoal.

P3 - Por vocação e por falta de opção na juventude para formação em outras profissões.

P5 - Era o que eu desejava fazer.

P6 - Porque eu gosto.

P10- Porque me identifico com a docência, amo minha profissão.

Esse “gostar” e “identificar-se” com a carreira docente têm sido um eixo norteador e impulsionador para as práticas universitárias. Com todos os problemas que podem enfrentar cotidianamente no trabalho, entre elas a intensificação, essa aproximação e interesse pela docência dão respostas para todo o seu esforço e dispêndio de energia física, intelectual, afetiva colocadas à disposição da universidade, chega-se a afirmar que “amo minha profissão”.

Nesse sentido, o docente tem papel importante como intelectual que por meio de suas ações dentro da universidade tem estabelecido práticas transformadoras da realidade, mais especificamente, agregando valor ao ensino: “poder compartilhar conhecimentos com outras pessoas” (P8). Desse modo contribui na formação universitária, na pesquisa relevante e na extensão universitária que leva toda produção de conhecimento para o campo da sociedade.

Como afirma o professor P13 “Para lidar com pessoas em ambiente interativo e favorecer a liberdade de expressão e de criação de experimentos, reflexão e produção de ideias” e o professor P2 diz que “é uma forma de estar em contato com as pessoas, de expor o que você pensa e conhece”. Questões como essas são levantadas e importantes, porque valorizam todo o processo de trabalho dos professores. A seguir vamos entender sobre a motivação em trabalhar como professor universitário que difere, pois se relaciona ao que mantem muitos professores na profissão.

Em relação à motivação pela carreira universitária apresenta-se uma diferença em relação na primeira indagação, a julgar que o professor universitário demanda outras funções e uma formação apropriada para atuar no ensino superior, o que acumula mais tempo na sua formação acadêmica a fim de assegurar espaço no mercado de trabalho, seja privado ou estatal, no caso específico no âmbito estatal. Esta motivação leva o professor a refletir sobre as possibilidades em seu trabalho no ambiente universitário como formadores de profissionais

para a sociedade, além disso, o papel da universidade dentro desse raciocínio de resposta. Tenta-se encontrar o que motiva a optarem pelo ensino superior. Diante disso, apresentamos alguns dos motivos explicitados pelos professores em serem professores universitários sendo diferenciadas algumas de suas repostas:

C1 - A esperança. A esperança que a universidade pode, de fato, mudar o mundo e a sociedade que aqui é a base da educação. [...]

C2 - [...] é pelo meu histórico mesmo de formação como eu sempre trabalhei com formação de professores, eu sempre quis atuar nessa área. Como eu sempre trabalhei em linguagem, com linguagens a questão da linguagem na literatura eu sempre fui motivada eu sempre tive essa... sempre gostei de formar professores na área de linguagem de língua e literatura. [...]

C3 - É justamente essa troca intergeracional como professor representa, digamos assim, uma síntese daquilo que a sociedade tem de mais aprimorado ou aquilo que nós conseguimos alcançar em termos de tecnologias de relações sociais civilizadas.

C6 - Os alunos veem que a gente pode formar essa massa crítica essas pessoas que estão interessadas em pensar patrimônio cultural, patrimônio arqueológico, defender esse patrimônio contra depredação, contra tráfico de peças arqueológicas.

C7 - A grande motivação é pensar que você contribui para a transformação da vida de pessoas que você tem a possibilidade de compartilhar conhecimentos e fazer que esses conhecimentos se multipliquem. A minha grande satisfação é pensar que eu posso tornar futuros profissionais mais qualificados trazendo informações que talvez por outras vias não chegassem.

O professor C1 afirma que o principal motivo se refere à sua “esperança” na educação como um dos instrumentos para as mudanças na sociedade. O professor C2 diz que a formação de professores é a grande motivação em atuar, ou seja, o gostar em formar professores corrobora na escolha de professor universitário. O professor C3 apresenta a troca “intergeracional” como fundamento em sua opção pela carreira universitária, porque o professor representa em suas palavras “uma síntese daquilo que a sociedade tem de mais aprimorado”. Em nosso entendimento o docente tem um papel crucial em apresentar aos seus alunos o que a humanidade produziu de conhecimento nas suas gerações anteriores tendo em sua atuação o modo de possibilitar o acesso a este conhecimento.

O professor C7 considera a transformação da vida de pessoas como um aspecto de motivação gerado pela ideia de a educação possibilitar realmente uma mudança na vida dos alunos de alguma forma, a docência é vista como ferramenta de modificação da realidade.

Dentro das respostas evidenciadas de motivação de trabalho dos professores e complementando a fala do professor C3, não podemos deixar de apresentar a concepção de educação que consideramos mais apropriada em responder as demandas da sociedade. Esta teoria-prática baseada na pedagogia histórico-crítica que entende que o trabalho educativo

seja “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”. (SAVIANI, 2008, p. 13). Diante desse entendimento, compreendemos a educação sistematizada como elemento que permite fornecer aos alunos instrumentos básicos e necessários por meio da transmissão-assimilação dos conhecimentos.

Com tal perspectiva, assumimos que a educação não pode estar desvinculada da realidade, mas inserida na prática social dos alunos. Nessa condição, compartilhamos da posição dos professores sobre a motivação apresentar-se em sintonia com a transformação, esperança, pois reitera que a educação sistematizada é uma forma de contribuir na formação de alunos mais críticos e preparados para a compreensão do mundo de modo questionador da realidade e com domínio dos instrumentos básicos para ter acesso a esses conhecimentos, a saber, colaborando para modificações essenciais por meio da formação. Nas bases da pedagogia revolucionária temos a seguinte posição de Saviani (2009, p. 59):

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhecer ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar. Como faz a concepção crítico reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, e por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Não se pode cair na armadilha de que a educação seja a redentora das desigualdades ao não se colocar com ações de forma idealizada acreditando ingenuamente que ela mude sozinha a sociedade. Por outro lado, tendo em vista uma educação que forneça os instrumentos necessários para assimilação dos conhecimentos produzidos por gerações passadas é possível vislumbrar seu papel relevante em alterar a realidade que lhe abarca, não sendo o elemento determinado, no entanto, podendo influenciar as bases da sociedade estruturada na economia que comanda e rege o funcionamento na organização da sociedade de classes.

Os docentes encontram-se com um papel importante como agentes sociais que podem fazer mudanças, dentro dos limites, sem abdicar que a prática educativa é o modo de fazer a crítica da realidade. Portanto, cabe aos educadores esse desafio numa perspectiva mais ponderada e materialista no que diz respeito à educação voltada para uma transformação da realidade consciente. Por essa lógica de pensamento Oliveira (1996, p.) alega que:

Esse é o nosso desafio enquanto educadores: a construção de uma teoria da educação com base nas possibilidades históricas, já existentes, do processo de humanização do homem (objetivação, socialidade, consciência, universalidade e liberdade), as quais se constituem, dentro de uma concepção histórico-social de homem, em valores máximos para uma sociedade possível ainda não existente. É necessário salientar também que esse desafio torna-se maior, porque uma prática educativa crítica começa ainda dentro das relações alienadas em que nos encontramos. Ela poderá dar uma contribuição, dentro dos limites de sua especificidade, para as transformações das relações de produção existentes. Digo uma contribuição porque compreendo que a prática educativa por si mesma não pode dirigir essa transformação ao nível da realidade material. Mas ela pode e deve realizar essa contribuição: ela pode dentro das relações alienadas realizar um trabalho de educação do nível das consciências humanas, no seu sentido histórico social.

Teoria e prática têm como proposta uma mudança radical e crítica da sociedade sobre o ponto de vista da educação sistematizada, como meio de fornecer instrumentos desencadeadores para esta fundamental transformação. O desafio assumido pelos professores é contribuir decisivamente na modificação das consciências dos homens e mulheres, sabendo-se que a prática educativa encerra como tarefa construir ferramentas que possam dar clareza a uma situação alienante da sociedade que sucumbe frente às contradições existentes.

O breviário do parágrafo anterior sobre nossa concepção de educação demonstra uma apropriação nas falas dos professores a respeito da função da educação como forma de propiciar modificações, ressaltando que a mesma é a base estrutural da sociedade, ao mesmo tempo sistematizada, representando um meio de manutenção ou transformação dessa sociedade. O trabalho docente está se pondo na condição de poder, colaborando à perspectiva transformadora da realidade e os professores levam consigo esse discurso e vivência.

Com as respostas dos docentes quando da realização das entrevistas, temos diferentes caminhos que os levaram a ser professores universitários. Podemos, desse modo, compreender como os sujeitos da pesquisa chegaram a essa colocação e o que os mantém no ensino superior diante da intensidade do trabalho docente. Ainda, questiona-se: as motivações são vistas como forma de contribuir no exercício da docência mesmo com intensidade? O professor tem consigo um motivo especial que o faz realizar seu trabalho, apesar das determinantes que dificultam seu trabalho.

O professor C4 enfatiza sobre a “pesquisa” na universidade como motivação para trabalhar como professor universitário:

C4 - [...] A parte de pesquisa, por exemplo, desenvolver uma porção de coisas que são importantes, não só para a filosofia, mas para a sociedade de modo geral, você tem certa liberdade. O professor universitário pode avançar na pesquisa que tem a ver com problemas que você encara como sendo muito importantes. Você tem uma autonomia, muito interessante. Enfim, a ligação com os alunos é muito legal também. Você tem uma porção de alunos que é muito inteligente, talvez muito brilhantes e te ajudam a perceber certas coisas. [...]

C5 - [...] para fazer pesquisa. Enfim, em termos do que um professor de educação básica faz no Brasil, não favorece. [...] Pesquisa, ensino e extensão. Eu sou formada na universidade pública, eu estou dentro da universidade desde os meus 17 anos e eu aprendi a minha formação ensinou isso. Não é só questão do meu valor hora/aula, mas é um pouco mais do que isso. É ter condições de produzir coisas, produzir ideias e formar [...]

Uma das funções fundamentais do professor na carreira universitária está ligada à pesquisa, tendo, a universidade, o papel de trabalhar em prol do ensino, pesquisa e extensão, as quais são as bases para seu funcionamento. Os professores têm esta responsabilidade em atuar na pesquisa, colaborando e devolvendo materialmente uma contribuição de conhecimento à sociedade com problemas que são encarados como basilares. Destaca-se na visão do professor apontar a universidade como lócus da pesquisa e este como sujeito atuante em desenvolvê-las. A fala do professor C4 vai ao encontro do argumento sobre a importância em revalorizar a pesquisa, conforme Chauí (2003, p.14) indica:

Quanto à relevância social das pesquisas, cabe às universidades públicas e ao Estado fazer um levantamento das necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades e as necessidades.

Consiste nesse ponto de vista assumir uma postura de valorização da pesquisa situando a universidade pública como um espaço de realização desta a serviço da comunidade com temáticas relevantes atendendo as necessidades. Isso tudo mostra o quão significativo é o compromisso do docente universitário, por meio de seu trabalho, no papel de produzir conhecimento. Essa motivação na pesquisa instiga a necessidade de engajamento do professor com a finalidade da produção da ação educativa garantir um efetivo retorno à sociedade, mas que se traduz na intensidade no trabalho.

Quadro 5: O que motiva os professores envolvidos na pesquisa on-line a trabalhar como professores universitários?

P1	Possibilidade de atualização permanente. Convicção de impactar na vida dos estudantes.
P2	A produção de conhecimento. A possibilidade de divulgar este conhecimento tanto no Brasil como no exterior.
P3	A preparação de uma vida inteira para isso.
P4	O interesse dos alunos, por serem adultos; mostram-se mais interessados e estão na IE porque querem aprender e não por obrigação.
P5	O desejo de contribuir com a formação de professores e por consequência, a formação na Educação Básica.
P6	Eu gosto da minha profissão.
P7	Realização intelectual, compromisso com o espaço público, compromisso social e político.
P8	A possibilidade de poder? pessoas no caminho acadêmico e de poder colaborar para produção de conhecimento.
P9	Vocação. Gosto pelo ensino e pela pesquisa. Prazer em estar em contato com a comunidade.
P10	O gostar da minha profissão; faço-a porque gosto, me sinto bem na sala de aula. E também por contribuir para a formação de pessoas que levarão conhecimento a outras pessoas da sociedade.
P11	Necessidade e realização profissional.
P12	Formar discípulos.
P13	Escolhi a carreira de magistério e poderia atuar em qualquer nível. O que ocorre é que os salários não são atraente bastante para escolher o magistério na área infanto-juvenil, e é um campo bastante interessante.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A motivação se torna fundamental em qualquer que seja a profissão. Os docentes precisam ter fatores que os motivem a atuar e exercer seu trabalho. Por conseguinte, estabelecemos motivos dos quais poderemos abstrair e conhecer o que faz os professores atuar na academia, entendendo o que sustenta muito desses a continuar, mesmo com entraves ou dificuldades.

Os professores que responderam o questionário apresentaram várias questões diferenciadas que explicam a motivação em estar efetivamente à prática docente acadêmica. Registraremos algumas que consideramos importantes para demonstrar que apesar dos problemas enfrentados pela intensificação pode haver situações que dão consistência e significado à sua ação educativa.

Os alunos, conforme vários testemunhos são as primordiais motivações para esses professores executarem seu trabalho. Vejamos:

P1 - [...] Convicção de impactar na vida dos estudantes.

P4 - O interesse dos alunos; por serem adultos, mostram-se mais interessados e estão na IE porque querem aprender e não por obrigação.

P10 - [...] E também por contribuir para a formação de pessoas que levarão conhecimento a outras pessoas da sociedade.

A importância dada pelos professores ao acadêmico reflete o sentido de toda a existência da universidade que tem como objetivo por intermédio do ensino, pesquisa e extensão atender os alunos. O professor concebe-os como ponto crucial sua trajetória na academia. Todas as ações vislumbradas na universidade têm como pano de fundo a formação dos alunos, logo, é primordial envolvê-los.

É recorrente o fator do gostar da profissão como já salientado anteriormente em entrevista com os demais docentes participantes da pesquisa, a citar:

P9 - Vocação. Gosto pelo ensino e pela pesquisa. Prazer em estar em contato com a comunidade.

P6 - Eu gosto da minha profissão.

P10 - O gostar da minha profissão, faço-a porque gosto, me sinto bem na sala de aula. [...]

A produção do conhecimento aparece como importante motivação e sentido para o professor universitário, como podemos destacar nas seguintes falas:

P2 - A produção de conhecimento. A possibilidade de divulgar este conhecimento tanto no Brasil como no exterior.

P8 - A possibilidade de poder pessoas no caminho acadêmico e de poder colaborar para produção de conhecimento.

P9 - [...] Gosto pelo ensino e pela pesquisa. Prazer em estar em contato com a comunidade.

A universidade tem o papel de fornecer e produzir conhecimento à sociedade. Com isso, os professores representam os sujeitos que colaboram para a instituição produzir materialmente os conhecimentos. É diante da atuação dos docentes, na pesquisa e extensão que realmente podemos materializar todas as ações e práticas universitárias. Esse fato denota a magnitude dos professores como base de todo o funcionamento na universidade, impondo-se a presença desses sujeitos com condições intensificadoras de trabalho cujos reflexos afetam esse agir e a própria produção de conhecimento. Portanto, se não haver garantias para que os professores desenvolvam seu trabalho diante de um processo que desvirtua a sua prática pedagógica, todo o cenário que se pretende para a ação da universidade fica

prejudicada. As políticas públicas para colaborar com essa produção de conhecimento têm sido promovidas por agências, especialmente no campo da pós-graduação, conforme podemos destacar:

As políticas públicas de ciência e tecnologia começaram a se estruturar como tal, no Brasil, na década de 1950, fundamentalmente por meio das grandes agências de fomento à pesquisa, ainda hoje as mesmas (CNPq e CAPES). Assim, desde sua origem, as políticas de Estado e as instituições de educação superior exercem seus efeitos diretamente sobre o sistema de pós-graduação, os sujeitos individuais (pesquisadores), os atores institucionais (programas de pós-graduação) e sobre o campo da produção do conhecimento científico e tecnológico (MANCEBO, VALE E MARTINS, 2015, p.45).

Como se inscreve historicamente as políticas de Estado vêm exercendo a função de atingir com seu modelo de controle e avaliação processos de alteração no trabalho dos professores/pesquisadores, programas de pós-graduação e toda a produção científica se construiu a partir dessa organização. As alterações no trabalho docente no ensino superior podem ser vistas nessa relação com o mercado:

Em todos esses campos da educação superior brasileira, foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente, no que tange tanto à formação quanto à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização (MANCEBO, VALE E MARTINS, 2015, p. 47).

A motivação salientada pelos docentes vai ao encontro do interesse geral da universidade como instituição transmissora e produtora de conhecimento. Porém, a relação muito próxima com o mercado e com uma ideologia que carrega em si o apelo à produção quantitativa de conhecimento, assoberba os professores, vez que esta relação está respaldada por um cenário de extrema exigência. É necessário levar em consideração que a produção pode estar comprometida em seus resultados, pois os produtores desse conhecimento vivem uma realidade marcada por diversificadas formas de sobrecarregar seu próprio trabalho. Mudar esse status pode ser colocado como modo de fornecer mais qualidade na produção.

A formação é uma das missões da universidade para promover o preparo de profissionais ao mercado de trabalho. Não entremos no mérito de como se produz a formação, mas tomamo-la como base e impulso aos docentes, conforme apresentamos:

P5 - O desejo é contribuir com a formação de professores e por consequência, a formação na Educação Básica.

P10 - E também por contribuir para a formação de pessoas que levarão conhecimento a outras pessoas da sociedade.

P12 - Formar discípulos.

O professor P5 explica que há um desejo em contribuir na formação de professores, atingindo outro nível na educação básica. E bem sabemos que o trabalho docente tem esse poder de garantir o desenvolvimento de outras áreas. Na mesma linha, o professor P10 acredita que seu trabalho possibilita a formação de pessoas que podem também ajudar na transmissão-assimilação do conhecimento. Nesse sentido, o professor P12 resume bem essa formação como formar discípulos, não no sentido de seguir à risca os ensinamentos de seu mestre, mas com a formação recebida estar apto a formar sendo capaz de preparar o processo de transmissão de conhecimento.

O que se encontra no contexto da universidade quanto à questão da formação está vinculada a um processo de empobrecimento, neopragmática, eficiente para os interesses do mercado:

[...] formação profissional – não será, na ausência das demais que lhe dariam consistência e qualidade, a de uma formação empobrecida, possível fruto da *sociabilidade produtiva*, estreita e neopragmática, eficiente mas alienada, que interessa aos objetivos do mercado e eventualmente também aos de um Estado semiprivatizado? É sensato esperar que instituições de educação superior ou universidades que tendencialmente se conduzem de acordo com a lógica mercantil visem antes de tudo o que Anísio entende como: a) “a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber”; b) o desenvolvimento do saber humano em todas as suas dimensões – “A universidade faz-se o centro da elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico”; c) a transmissão de uma cultura comum – “Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional”? (SGUISSARD, 2008, p. 1017).

A partir desse contexto, tem-se a percepção de que a formação universitária é alvo das novas recomendações do modelo de universidade com uma lógica mercantil. No entanto, Sguissard (2008) apoiada em reflexões de Anísio Teixeira sobre o significado da universidade aponta como uma atividade apaixonante, pois possibilita alguns elementos, já anteriormente salientados pelos professores participantes da pesquisa, como: desenvolvimento humano; desenvolvimento do saber humano; e transmissão de uma cultura. Em suma, a formação dos alunos tem sido um ponto essencial para justificar e permanecer dando sentido ao trabalho

docente, mas questiona-se sobre o fato de que a universidade não possibilitou a transmissão dessa cultura.

Tal questionamento se apoia em obstáculos que a universidade brasileira vem enfrentando diante de políticas controladoras e avaliadoras do trabalho acadêmico que alteram a formação universitária. Dentro dessa realidade influenciada por propostas e políticas que favorecem a mercadorização do ensino universitário, a formação se apresenta da seguinte maneira:

Entretanto, como já se disse, uma série de obstáculos se põe também para a regulação e o controle, sob responsabilidade do Estado, que garanta a preservação dos ideais de um *sistema* de educação superior ou universitário como direito e bem público, para a formação de profissionais/ cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais. Entre esses, resumindo, pode-se aqui arrolar: a natureza do Estado (se predominantemente público ou privado/mercantil); a concepção de educação superior (se um direito e bem público ou um serviço e bem predominantemente privado/mercantil); e, finalmente, a própria natureza da regulação e do controle (se privilegia a competição, a eficiência e eficácia típica do mercado ou o interesse público e cidadão). (SGUISSARD, 2008, p.1017)

De acordo com Sguissard (2008), o Estado que garante a formação universitária está envolto de prerrogativas como: dilema entre o público e o privado, educação como um direito ou serviço sendo privilégio para poucos baseados em modelos competitivos, de eficiência que remonta a reforma do Estado que procura associar Estado/público como uma instituição que funciona seguindo o modelo gerencial de mercado. Essas modificações no Estado, sobretudo na universidade quanto à formação, têm corroborado na prática educativa dos professores ao pensar no trabalho docente tendo de efetivar-se com esse motivacional que dá sentido à sua carreira.

A professora P13 explica que com o magistério poderia atuar em vários níveis da educação, porém o fator salário é determinante para sua permanência no ensino superior público:

P13 - Escolhi a carreira de magistério e poderia atuar em qualquer nível. O que ocorre é que os salários não são atraente bastante para escolher o magistério na área infanto-juvenil, e é um campo bastante interessante.

É evidente que a valorização salarial do professor universitário comparado com a de um professor da educação básica é ainda maior. Porém, isso não justifica que esta valorização salarial seja a ideal para um profissional que se dedica por inteiro pela universidade em

condições de precariedade e intensidade no trabalho. O professor P7 afirma: “Realização intelectual, compromisso com o espaço público, compromisso social e político”. Esse compromisso do docente em aspectos sociais, políticos e o público, dá sentido a muitos deveres e atividades a serem cumpridas intensificadoras do trabalho, mas que entendem como fundamentais para transformar a realidade.

5.2.2 Planejamento das atividades docentes

Em deferência ao tempo dedicado ao planejamento dos professores se torna fundamental colocar o quanto é gasto de tempo para efetuação dessa atividade, porque o planejamento é uma parte basilar no que diz respeito às funções dos professores. No processo educacional direciona o trabalho dos docentes em suas ações na relação pedagógica, de ensino-aprendizagem, e é a forma pela qual se concebe, na prática educativa, possibilitar o acesso aos conhecimentos, bem como assumir ações e posicionamentos dos professores perante os alunos para que possam estar condizentes com caminhos que levam à aprendizagem. Para Gasparin:

Na prática pedagógica, a diferença entre os dois posicionamentos deve-se, entre outras razões, ao fato de o professor, antes de iniciar seu trabalho com os alunos, já ter realizado o planejamento de suas atividades e vislumbrar todo o caminho a ser percorrido, possuindo, assim, uma visão de síntese de todo o processo. Sua própria condição de guia do trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar. Isso lhe possibilita conduzir o processo (GASPARIN, 2012, p. 16).

É na prática pedagógica que toma corpo o trabalho efetivo dos professores, razão pela qual tem a responsabilidade em dedicar tempo ao planejamento das atividades, isso porque planejar requer um tempo precioso no horário dos professores que pode ficar prejudicado caso não haja de fato, reservado esse tempo. Por isso, saber o quanto de tempo os professores participantes da pesquisa destinam ao planejamento se encontra determinante na soma de tempo e verificar a possibilidade da intensificação do trabalho docente, segundo os professores:

C1 - [...] Olha, semanalmente. [...] Normalmente, no início do semestre, eu no primeiro e segundo mês dedico um tempo maior, 20 horas semanais, mas aí depois durante a disciplina não, na disciplina eu devo utilizar umas 4 horas semanais.

C2 - Na verdade, eu trabalho com as questões da minha disciplina preparação de aulas, seleção de textos, correção de textos... toda noite eu tenho que fazer isso. Então, como é toda noite quase 20 horas [...]

C3 - Pelo menos uns 30% se não até 50%, especialmente no começo de semestre ou preparação para atividades específicas a gente então se dedica a um planejamento mais intensivo. [...]

C4 - Bastante, bastante tempo; menos do que eu gostaria em torno de pelo menos 10 a 20 horas. Então, a gente senta conversa, troca ideias, eu acho por semana umas 6 (seis) horas no mínimo; extrapola isso, mas no mínimo uma 6 (seis) horas para planejar não só as minhas atividades, mas também ajudar essa troca com os outros professores.

Podemos verificar um tempo médio de 10 a 20 horas semanal, variado de acordo com a época devido ao começo do semestre exigir um pouco mais de tempo para se planejar e organizar as disciplinas e suas atividades. Além do mais, há uma diminuição no tempo no início do semestre, não eximindo da tarefa planejar continuamente durante o semestre. Um ponto a ser destacado é que a professor C2 afirma da necessidade de toda a noite se dedicar ao planejamento, quando se refere que em sua disciplina demanda “preparação de aulas, seleção de textos, correção de textos”, tomando tempo a mais de trabalho, contudo, sem ainda apresentar que se utiliza o tempo fora do trabalho na realização dessas atividades. Isto é, há um aumento na sua carga horária de trabalho acumulado, pois o planejar é somente uma parte das diversas funções que o docente deve cumprir.

O professor C4 afirma dedicar bastante tempo para o planejamento, porém enfatiza que é menos do que gostaria. Em sua percepção não dá tanta ênfase no planejamento devido ao pouco tempo que sobra. Apesar disso, ainda consegue ter um tempo de 10 a 20 horas. O que nos aponta que em meio a muitos afazeres acadêmicos o professor consegue planejar. E, diante da realidade de turbilhões de atividades a serem feitas a intensificação se mostra cada vez mais explícita quando se quer maior tempo para o planejamento, o que não é possível por causa de outras atividades que tomam tempo e tem que levar em consideração outros aspectos do seu trabalho.

O processo de intensificação do trabalho docente se evidencia a partir do momento em que o aumento das atividades comprime o tempo necessário para o trabalho. Muitas vezes, sobrepondo o tempo pago no seu contrato de 40 horas semanais e até passando disso, o que denota intensidade.

C5 - 40 horas. O que é planejamento para você? PESQUISADOR: “Preparação da aula. Preparação de material.” Na universidade não é somente isso. Todo esse investimento em pesquisa, no fundamento, na área, precisa arredondar no âmbito do ensino. Então, quando você me pergunta planejamento, eu preciso perguntar, por que se for escrever o plano,

selecionar material é volume de horas. Por que faço essa seleção? Eu não consigo desvincular. O tempo todo a gente está pensando o que vai fazer em sala de aula, por que eu dou aula na minha área? Por que eu estou o tempo todo colado com ela, não dou aula de legislação eu de didática que é a minha área de investimento? [...]

C7 - Eu faço a preparação das minhas aulas de uma forma constante. Então, não existe o momento que pare de pensar a respeito das aulas. Então, todos os dias eu estou fazendo leituras, fazendo pesquisas, olhando coisas, procurando informações. [...] Agora, se você for pensar de uma maneira mais fixa, no mínimo são 20 horas de preparo, no mínimo!

Os professores C5 e C7 indagam-se acerca da necessidade do planejamento, sobre o que seja planejamento e em qual momento se planeja? Segundo eles, em vários momentos de sua atividade se planeja; não se desvincula esse ato da prática pedagógica e nem se tem um tempo fixo para tal.

No desenvolvimento das atividades tem-se a percepção de que o que se produz reflete no planejamento, como se verifica na seguinte fala:

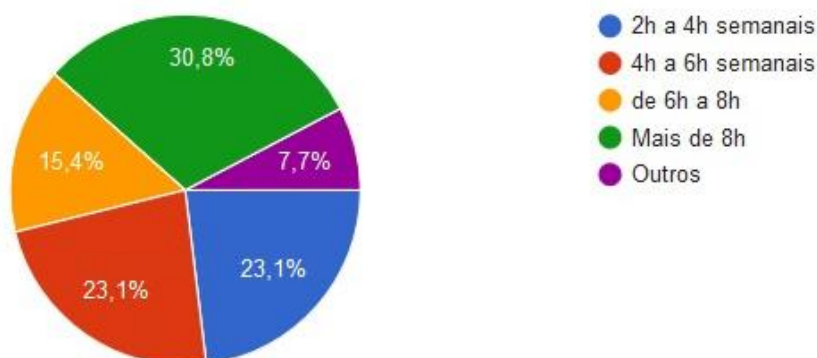
[...] Então, não existe o momento que eu pare de pensar a respeito das aulas. Então, todos os dias eu estou fazendo leituras, fazendo pesquisas, olhando coisas, procurando informações”. [...] o tempo todo a gente está pensando no que vai fazer em sala de aula [...]. (C7)

De qualquer forma, o planejamento visa assegurar antecipadamente o que podemos tratar na relação ensino-aprendizagem, o que o professor pode usar como ferramenta para desenvolver seu trabalho, como salienta Gasparin (2012, p. 149): “Mesmo assim, em minhas atividades, tenho recomendado insistentemente que, para um desempenho adequado da tarefa docente, se necessita de uma previsão, ainda que de mais ampla, das atividades que serão desenvolvidas [...].

Nessa condição, o planejamento aparece como uma atividade que exige dos professores uma importância salutar, pois é por meio dessa previsão sobre suas ações que poderá produzir seu processo de trabalho. O planejamento pode estar sendo prejudicado por causa da intensidade que desafia os professores a executarem suas atividades com sobrecarga de ações inerentes à docência, e, por falta de tempo para planejar ou o momento não é o mais adequando, que acaba ultrapassando a carga horária de trabalho legal.

O Gráfico 4 demonstra a carga horária dedicada ao planejamento verifica-se a diferença de tempo despendido pelos professores em função de outras atividades que desenvolvem na instituição. Daqueles entrevistados, 23,1% afirmaram que planejam entre 2 e 4 horas semanais; 23,1%, entre 4 e 6 horas semanais; 15,4%, entre 6 e 8 horas; e 30,8% com mais de 8 horas para o planejamento, o que representa o maior número de professores:

Gráfico 4 - Carga horária dedicada ao planejamento pelos professores envolvidos na pesquisa on-line.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Diante da realidade que exige do professor tempo de estudo para formação de outros profissionais, cabe questionarmos se o tempo é suficiente para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, além de existência de disponibilidade para o planejamento das aulas. Ressalte-se, também, que pelas diretrizes do sistema de avaliação o professor é impelido a produzir em um cenário em que o acúmulo de funções torna-se uma regra.

É fato que o professor deve agir de forma planejada no desenvolvimento da prática educativa e que o processo de transmissão-assimilação do conhecimento não deve ser realizado espontaneamente. A discussão não se limita se o professor faz ou não o planejamento e como o tem feito. Também não se reduz em se destacar como se organiza a sua ação pedagógica no âmbito dos pressupostos que balizam suas concepções educativas e nem é interesse da pesquisa focalizar nesses pontos.

O cerne que se propõe enfoca na carga horária destinada ao planejamento a partir do entendimento de que a mesma é crucial à otimização da ação educativa. Isto posto, e diante da noção do tempo reservado para o planejamento, apuramos como mais uma atividade, alterada pelas relações de trabalho, que pode colaborar na intensificação do trabalho docente. Assim sendo, não é intuito apontar os motivos da intensificação docente fundamentada no planejamento, mas em analisar as atividades acumuladas.

5.2.3 Atividade de ensino

Quando se considera o número de disciplinas ministradas pelos professores universitários tem-se em mente o tempo disponível para preparação das aulas e o tempo em sala diretamente com os alunos. Sabemos que o número de aulas professoradas devem corresponder a uma carga horária de 8 horas semanais. O que impõe saber com relação ao número de disciplinas na graduação e o quanto implica na intensificação com as diversificadas tarefas a serem cumpridas, fica o ensino prejudicado ao impactar na intensidade do trabalho e na carga horária que é insuficiente. Sem contar que os professores com atuação na pós-graduação tem um grau de intensidade maior por causa da inclusão nesses programas, logo, faz com que tenham mais trabalho visto as disciplinas, orientações, grupo de pesquisa, produção acadêmica, reuniões de colegiado, comissões e outras tantas tarefas que compõem sua função.

Os dados a seguir são de cunho mais quantitativo ao apresentarem que os professores têm uma carga horária com duas disciplinas indo ao encontro do que é necessário e obrigatório à carreira docente universitária, verificadas em suas falas:

- C1 - Depende muito do semestre. Tem semestre que eu já fiquei com três disciplinas, mas normalmente no nosso Departamento temos ficado somente com duas disciplinas. A gente também desenvolve projetos de pesquisa. [...]
- C2 - Na graduação eu tenho duas disciplinas, uma de 100 horas que é o estágio supervisionado, e outra de Literatura infanto-juvenil.
- C3 - [...] Depois que eu assumi a chefia do Departamento eu fiquei com a disciplina de monografia II e atividades complementares são duas disciplinas na graduação; não atuo na pós-graduação.
- C4 - Na graduação eu ministro duas disciplinas pelo menos. [...]
- C5 - No semestre passado eu trabalhei com duas, semestre anterior com duas. Antes, no momento anterior do Departamento, eu cheguei a trabalhar quatro, cinco, seis disciplinas. Mas isso todos os colegas. Nos últimos tempos as coisas têm sido menos complicadas. Agora na chefia, no próximo semestre eu vou ficar com uma disciplina por enquanto.
- C6 - Como estou com carga de trabalho da administração por conta da chefia eu estou pegando poucas disciplinas no semestre. Geralmente eu estou pegando introdução à arqueologia que é uma disciplina de 80 horas para quem está entrando agora, são os calouros, e no segundo semestre eu estou dando TCC, tanto no 1º quanto no 2º semestre a disciplina de TCC 2º. Caso sobre alguma disciplina no 2º semestre que não tenha algum docente. [...]

À primeira vista parece que a docência no ensino superior não implica em muita exigência no trabalho, se ficarmos somente analisando sobre a carga horária em sala de aula. Importa saber o número de disciplinas a fim de respaldar que seja mais um acréscimo nas funções exercidas pelos professores. Apenas um professor diz ter três disciplinas “Atualmente estou trabalhado com 3 disciplinas nesse semestre. Além de ser chefe do Departamento e

coordenador de 3 cursos de licenciaturas diferentes.” (C7) O que interessa enfatizar que este professor tendo o cargo de chefia tem seu trabalho aumentado com três disciplinas.

Assim, tem-se um professor com um gama de funções a serem cumpridas demonstrando que o trabalhador docente sofre uma intensificação adequada à sua realidade. Em análise sobre a intensificação do trabalho na sociedade contemporânea, Dal Rosso (2008, p. 123), ao verificar o processo de trabalho dos operários nas indústrias, considera que a polivalência reflete em diversos ramos de atividades laborais, conforme explicita:

[...] a polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor no mesmo período de tempo. É intensificação do trabalho.

É claro que essa definição sobre a polivalência produzida a partir do setor industrial com os trabalhadores os quais executam um arsenal de serviços a fim de gerar mais exploração e lucro, provoca uma mudança em outros ramos desenvolvendo outros processos que exigem, de modo geral, a multifuncionalidade.

Nesse contexto, há um tipo de migração de conceito de polivalência para as demais atividades, como enfatiza Rosso (2008, p. 123): “A gênese da polivalência aconteceu no mundo da fábrica. Desta, migrou para as atividades de serviços e daí passou a transformar como uma onda, todo o mundo do trabalho”.

Salienta-se que a intensidade que buscamos entender e conceituar está atrelada à quantidade de atividades efetuadas pelos trabalhadores docentes, ao mesmo tempo, indo ao encontro do que se entende pelo termo polivalência nas relações de trabalho e como isso tem evidenciado marcadamente na universidade.

Para além dos dados quantitativos com relação a ministrar disciplinas na graduação, os professores aludem outras atividades que justificam o acúmulo de atividades geradoras de mais trabalho, como se pode observar:

C2 - [...] também tenho o estágio supervisionado pela UAB - EAD e vou entrar agora no mestrado para atuar na pós-graduação. Vou me credenciar agora.

C4 - [...] Agora, na condição de chefe estou ministrando uma disciplina só que vai ser TCC, mas que tem uma carga horária dobrada, uma disciplina que envolve mais um trabalho administrativo do que propriamente uma disciplina de sala de aula. Na pós-graduação eu estou iniciando agora. No programa de pós-graduação e vou iniciar com a disciplina sobre os fundamentos dos direitos humanos. [...]

Com efeito, na fala do professor C2 descreve-se uma atividade relacionada à UAB no curso de EAD com estágio supervisionado. Além disso, lembra que se credenciará no mestrado, conseqüentemente, assumindo uma série de atividades. Percebe-se que as análises dos professores com relação ao número de disciplinas na graduação demonstram ter consciência que estão envolvidos ao cenário marcado por relações de intensificação que exige deles se colocarem à disposição em diversificadas funções.

Por outro lado, ao ter um cargo administrativo, o professor C4 realça que houve uma diminuição no número de disciplinas, mesmo assim iniciará mais uma no curso e pós-graduação. Tem-se uma diminuição de disciplinas na graduação em contrapartida o aumento de mais trabalho com a entrada na pós-graduação. “Por que, diante de tais circunstâncias, os professores-pesquisadores não deixam a universidade ou não se afastam da pós-graduação, enfim, por que suportariam tão elevado e quase insuportável grau de exigências e em geral tão desproporcional e diminuta remuneração?” (SGUISSARD E SILVA JR, 2009, p. 184).

Entendemos o trabalho docente como materializado em suas condições concretas de atuação, pois temos professores que estão com um número dentro do limite em disciplinas na graduação. Contudo, com todas as demais atividades e funções conferidas aos professores, ultrapassa-se a carga de trabalho quando somadas as atividades de cunho administrativo e demais já citadas. Intensifica-se em não ter saídas ao exercer a docência em meio a tantos empecilhos destinados a solapar a ação educativa. É preciso trabalhar, isto é, dar aula além da incumbência de chefia, apesar de não haver tempo hábil para tal.

Os professores participantes da pesquisa não têm atuação na pós-graduação, apesar das variadas atividades que lhes são somadas. Apenas o professor C4 está efetivamente atuando em programas de pós-graduação.

C1 - [...] Eu não dou aula na pós-graduação. [...]

C3 - [...] não atuo na pós-graduação. [...]

C5 - Não atuo na pós-graduação. [...]

C6 - Então, não existe pós-graduação aqui na Arqueologia. No momento, nenhum dos nossos docentes atua na pós-graduação. [...]

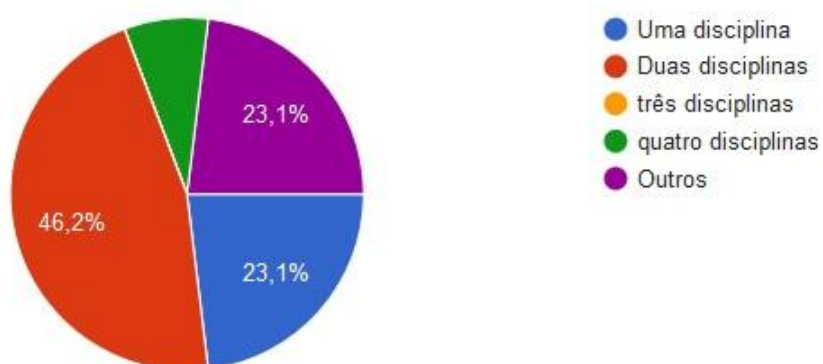
C7 - Na pós-graduação não atuo porque ainda não tenho o doutorado e aqui nessa universidade não tem a minha área de atuação. [...]

Como se pode constatar, os professores entrevistados não estão atuando na pós-graduação, isso pode corroborar em uma ausência de mais trabalho. No entanto, os autores que nos aprofundamos mostram uma realidade marcada pelo fenômeno da produtividade acadêmica valorizada pela pós-graduação (SGUISSARD E SILVA Jr, 2009), bem como tem

efetivado a corrida por enriquecimento dos currículos a fim de se colocar como professor-pesquisador produtivo no cenário acadêmico marcado por tendências que centralizam seus modelos de avaliação e controle por meio de dados meramente quantitativos.

Podemos verificar que a maior parte dos professores participantes da pesquisa tem responsabilidade com duas disciplinas na graduação: 46,2%; e 23,1% dos entrevistados lecionam apenas uma disciplina. Conforme se especifica abaixo:

Gráfico 5 - Quantidade de disciplinas ministradas na graduação.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2016).

Chama-nos a atenção que 23,1% dos docentes que exercem funções administrativas, tais como chefia de Departamento ou Pró-reitorias, do lecionam 4 ou mais disciplinas, o que nos leva a questionar a possibilidade de tempo para o devido preparo das aulas. Especificamos as disciplinas na graduação, mas não agregamos o número de disciplinas na pós-graduação.

Ao ministrar uma disciplina requer-se um estudo aprofundado, planejamento, domínio sobre o tema. A disciplina na graduação é parte imprescindível na formação dos profissionais e ocupa, ou deveria ocupar uma fundamental importância no desenvolvimento das funções da universidade.

Apesar disso, o ensino vem perdendo espaço na nova organização da universidade que se valoriza, sobretudo, a pesquisa. Mesmo assim a disciplina na graduação é uma das bases na Academia. Imagina-se no senso comum que o professor universitário tem pouca carga horária com aulas quando se compara com professores da educação básica. Não devemos nos deixar levar pelo senso comum, pois o professor do ensino superior possui uma série de atividades que afetam diretamente o tempo no ensino.

Com a Reforma definida no governo Lula (2003-2010) e por intermédio do REUNI, o referido Programa promoveu mudanças estruturais drásticas como forma de expandir a

universidade quanto ao número de atendimentos, com maior número de matrículas, havendo um crescimento no sentido de buscar a melhor utilização dos recursos e viabilizar a ampliação no número de vagas disponíveis. Com isso, a meta pretendida era basicamente 1 professor para cada 18 estudantes, somente no âmbito da graduação, sem contar que a universidade está envolvida com programas de pós-graduação.

O REUNI apresenta-se como uma política que busca adequar o ensino superior aos novos tempos, mais especificamente sobre esta nova realidade dentro da universidade porque prevê: “[...] 4) uso de FT (força de trabalho;) precária, com forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes, para viabilizar a meta de 1:18 na relação docentes/estudantes.” Minto (2014, p. 343-344).

Do mesmo modo, Lopes (2011, p. 7) afirma:

Analizando o Decreto REUNI percebemos que se trata de uma estratégia de expansão das IFES sem gerar gastos para o Estado. Assim, por meio do REUNI, o governo garante um aumento significativo da oferta de vagas no ensino superior público, sem afetar os princípios da doutrina neoliberal que orientam a Reforma do Estado brasileiro. Assim, o Programa apresenta-se como uma ameaça a qualidade do ensino superior público, na medida em que visa uma expansão com investimento mitigado, causando, dentre outros problemas, a precarização do trabalho docente nas IFES. [...]

Nessa direção, podemos entender que a expansão tem sido decisiva na efetivação da intensidade do trabalho, porque se evidencia um crescimento enorme quanto ao número de alunos, ao mesmo tempo em que o REUNI colaborou na contratação de mais professores para a UNIR. Temos uma expansão vertiginosa no número de alunos, como podemos verificar nos dados apresentados anteriormente, logo, quanto mais alunos os professores terão, mais trabalho.

Essa expansão não se limita a intensificar o trabalho docente, mas parece conter uma forma de precarizar o ensino. Não cabe aqui aprofundarmos o tema da formação diante de uma realidade que preconiza afetar diretamente todo o desenvolvimento do trabalho do professor. Porém, não podemos negar que este crescimento de matrículas e, consequentemente de alunos, tem resultado meramente em melhoramento das marcas quantitativas dos governos de plantão, já que seguindo essa lógica economicista a qualidade vem acompanhada da quantidade. O que importa nesse cenário são os números retratados como forma de expor a expansão universitária, mas sem a devida correspondência com a realidade concreta marcada por condições inapropriadas para o trabalho, conforme explicitado por Minto (2014, p. 344-345), nessa lógica dentro da universidade:

Com o REUNI, as noções de “fluxo”, “mobilidade de estudantes” (indistinção, formação genérica), “trajetórias de formação flexíveis” (currículo), “inovação dos métodos pedagógicos” (uso de tecnologias que dispensam a FT (*força de trabalho*) docente) e “eficiência na utilização dos recursos, incluindo a produtividade docente, viabilizada pelo discurso da ociosidade e das altas taxas de abandono, tornam-se fundamentais. A produtividade do ensino é tomada pela quantidade de recursos que se utiliza, em média, para completar a formação dos estudantes. Implanta-se uma lógica tecnicista, segundo a qual não importa que a formação seja precária (condições efetivas do processo), mas que produza resultados.

Nesse particular, entende-se por que o autor vem colaborar ao descortinar as aparências enganosas do REUNI ao promover estratégias baseadas em eficiência na utilização dos recursos, formação flexíveis, produtividade docente, o que acarreta condições inapropriadas para atuação docente cercada por exigências na produtividade simbolizadas nesse acréscimo de alunos, com mais responsabilidade temos uma intensidade do trabalho. Dentro da lógica de reestruturação das relações de trabalho na sociedade contemporânea, opera-se na academia o reflexo das exigências do mercado, o que gera uma alteração nas funções do trabalhador docente, constituindo, nesse aspecto, produção de maior intensidade e a consequência é o acúmulo colossal de atividades.

Também cabe destacar que o Reuni visa expandir vagas em ensino de graduação. Desse modo, ignora-se a compreensão do tripé indissociável (ensino-pesquisa-extensão) constituinte da educação superior. Trata-se, principalmente, de ignorar a pesquisa como elemento definidor da universidade pública – é exatamente a pesquisa que exige maiores investimentos orçamentários. A sobrecarga de trabalho no ensino de graduação colocará fortes impeditivos no desenvolvimento de projetos de pesquisas por parte dos professores contratados a partir da vigência do Programa (LOPES, 2011, p. 7).

Com o aumento expressivo na graduação em relação às matrículas por não levar em consideração o peso do trabalho docente, já que é mais acentuado no âmbito do ensino, pressiona-se o tempo disponível para execução de projetos de pesquisas ou fica-se com a pesquisa sendo feita de forma comprometida. Valoriza-se o ensino, mas não se tem em proporção a valorização da pesquisa e extensão, além disso, não se mede o impacto negativo com relação à definição da universidade que determina o tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

A lógica proposta com o REUNI estabelece as formas mais adequadas para utilização dos recursos atingindo maior crescimento quantitativo. O que causa problema é o seu efeito negativo diretamente no ensino, porque dentro de uma lógica apoiada em responder somente

as orientações por agências internacionais que defendem o ensino superior com diminuição de financiamento por parte do Estado, o que procede é uma tentativa de mascarar como realmente se expande o ensino superior (por meio no ensino privado), ao mesmo tempo, apresentar uma universidade que se expande, porém dentro dos limites que contenham investimentos mais seguros, não tendo a preocupação de como se realiza o processo de formação.

As disciplinas ministradas pelos docentes da UNIR surgem como elemento primordial na identificação da intensidade que não se reduz apenas na sua carga horária semestral, mas está inserida em um contexto de reestruturação da universidade dinamizada pelo REUNI que impactou diretamente no desenvolvimento da prática educativa.

Ao se tratar de dados quantitativos busca-se efetuar uma análise que possa explicitar mais uma atividade exercida pelos professores a qual demanda mais trabalho, maior tempo quando se leva em consideração a quantia de orientandos. Isso porque quanto maior é o número, proporcionalmente tem-se mais carga horária de trabalho, dado que a atividade com os orientados demanda dos professores a tarefa precípua de dedicação traduzida em horas de leituras, correções e reuniões. Abaixo os depoimentos que apresentam esse aumento de trabalho com orientandos:

C1 - Nesse momento eu não estou com nenhum, mas semestre passado eu tinha 1. [...] Como eu regressei agora, ano passado que regressei do meu doutorado. Então, eu estava com uma orientanda na graduação e só atuei em bancas, participação em bancas.

C3 - Cinco orientados de TCC de monografia.

C4 - Eu, na monografia se não me engano eu tenho 7 e na pós-graduação nenhum até agora; PIBIC eu tive algum tempo 2, no meu retorno peguei mais 2 orientandos e nesse ano especificamente com problemas que vem acontecendo com o PIBIC eu acabei não tendo orientando. PIBID eu não trabalho.

C5 - PIBID só duas professoras nesse Departamento lidam com o PIBID, eu sou uma delas. Nós temos 36 bolsistas e 7 professoras também bolsistas, professoras da rede. Então, nós acompanhamos todos esses trabalhos [...]

C6 - Atualmente são 4 TCC's; 4 monografias de graduação e na pós não tem. PIBIC e PIBID nenhum também.

C7 - [...] mas eu tenho para este ano 2 orientandos de TCC. [...]

Apesar de não atuarem na pós-graduação, a graduação também exige dos professores um número de orientados que está variando em relação à quantidade para cada professor entrevistado, sendo, de 1 orientando a 7 orientados. Em alguns casos ultrapassando essa marca devido ao PIBID. Nesse status, o que podemos destacar é a professora C5 que com a atuação no PIBID tem tido uma carga de trabalho ainda maior, mesmo com a presença de

outra professora no projeto. O que chama atenção é o número de 36 bolsistas e professoras-bolsistas na qual deve fazer um acompanhamento. Isso requer dela uma atenção especial e um tempo considerável, mesmo com outras atividades também executadas por ela no dia a dia.

A intensificação do trabalho está posta em sinais como o aumento quantitativo que responsabilizados por alunos, e mesmo não atuando na pós-graduação temos uma produção de trabalho também marcada por intensidade preponderante que podemos visualizar quando se tem um acúmulo excessivo de trabalho. A participação nesses programas junto aos trabalhadores docentes tem como função colaborar para a universidade atingir a pesquisa, ensino e extensão, dando respaldo às suas ações no desenvolvimento e funcionamento na região Norte.

O tempo destinado às orientações requer dos professores um tempo para se reunir com os orientados a fim de colaborar no desenvolvimento dos seus trabalhos acadêmicos. Esses encontros podem ser considerados mais uma atividade diante dos diversos afazeres acadêmicos. Nesse sentido, os professores C2, C3 e C4 relatam:

C2 - O meu encontro com a minha orientanda é semanal. Ela já defendeu, inclusive era semanal. Então, a gente se encontrava todas as quartas-feiras pela manhã. Então era a manhã toda.

C3 - Pelo menos 5 horas semanais. Às vezes varia, vai de 5h até 15h dependendo na busca dos orientandos, mas pelo menos 5 horas semanais.

C4 - Então, normalmente não tem uma carga horária fixa, depende muito da demanda quando os alunos precisam. Tem vez que você trabalha 10 horas na semana e você passa na outra semana tanto na orientação, porque os alunos estão trabalhando. Então não tem hora fixa, nenhum período fixo, por vezes até nas férias eu trabalho com orientações. Então é difícil dizer qual o tempo específico. Tem que fazer um cálculo e eu não saberia dizer.

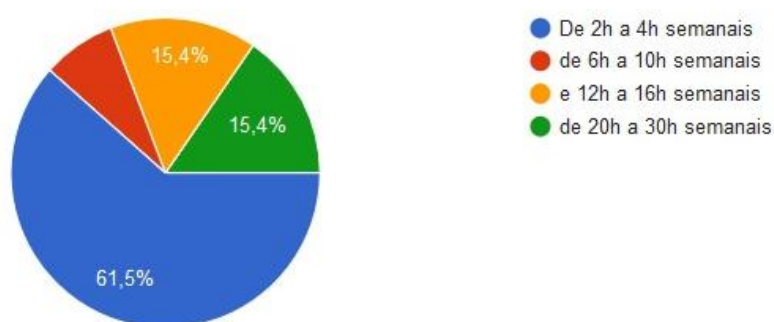
C6 - Olha, tem alguns TCC's que dedicam, precisam de mais tempo. Então, isso vai variar. Então, deixa eu ver por semana. Eu coloquei pelo menos... a quarta-feira é dia que eu só oriento. Então seria o dia, estou na quarta-feira, 8 horas na semana. [...]

C7 - Umas 16 horas mensal eu acho.

Como se pode perceber, esses professores têm a responsabilidade de orientar projetos tendo encontros semanais ou dependendo do tempo nem isso acontecendo, pois ficam no aguardo das devolutivas dos alunos. De modo especial destacamos que em horas é deixado um tempo de uma manhã, 5h a 15 horas semanais. Soma-se maior grau de intensidade de trabalho, porquanto a orientação demanda tempo que não sobra em meios às atividades que deverão ser feitas. Por isso, esse dado vem desenhar o quadro das atividades que devem ser vistas como fatores de intensidade.

A maior parte dos professores concentra uma carga horária de trabalho entre 2 e 4 horas semanais, exclusivas para essas tarefas, o que corresponde a 61,5%; seguido por 7,7% de 6 a 10 horas semanais; entre 12 e 16 horas cerca de 15,4%; entre 20 e 30 horas semanais cerca de 15,4%, conforme o Gráfico 14:

Gráfico 6 - A carga horária semanal dedicada às orientações de TCC, dissertações, teses e relatórios de estágios pelos professores envolvidos na pesquisa.

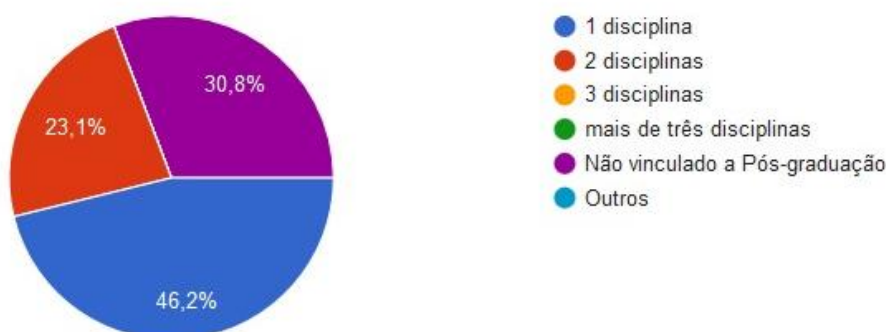


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

As atividades de orientações proporcionam a possibilidade de contato do professor com o aluno, todavia impõe um tempo considerável para sua execução, não podendo limitar-se a um encontro rápido. No entanto, verifica-se no interior da universidade a quase inexistência de gabinetes de trabalho ou espaços específicos para a orientação de trabalhos, de TCC's, dissertações ou teses, o que tem levado os professores a buscar em suas respectivas residências o espaço para esse fim.

A quantidade de disciplinas na pós-graduação não corresponde diretamente ao REUNI, mas é atingido indiretamente como somatório na atividade de intensificação do trabalho docente:

Gráfico 7 - Quantidade de disciplinas ministradas na pós-graduação.



Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2016.

Com relação à quantidade de disciplinas na pós-graduação, podemos apontar que dos docentes participantes da pesquisa 46,2% lecionam 1 disciplina em programas de mestrado/doutorado; e com 2 disciplinas sendo ministradas corresponde a 23, 1% dos professores. Apenas 30,8% dos professores que não estão vinculados à pós-graduação.

Podemos sublinhar que os professores com 1 e 2 disciplinas correspondem a 69,3%, o que equivale dizer que há um número expressivo de docentes que atuam em programas de pós-graduação, o que corrobora na análise da efetividade dessa intensidade, pois considera-se que estes professores tenham uma demanda maior de trabalho por produtividade. No entanto, cabe ressaltar que na UNIR é comum a existência de professores que atuam em dois programas de pós-graduação com vistas a garantir a produção acadêmica exigida pela CAPES.

A introdução dos programas de mestrado/doutorado para os professores da instituição não implica em melhores condições de trabalho ou de salário, mas outras atividades acumuladas com relação àquelas que já desempenham normalmente:

[...] As políticas de financiamento e avaliação da pós-graduação, antes de mais nada, têm como função naturalizar essas novas atribuições, induzindo a conformação dessa FT superqualificada para o capital. Fazem-no fetichizando a produtividade que se reveste da condição de “redentora” do esforço individual em nome do desenvolvimento coletivo, da ciência e do progresso, terrenos férteis para disseminação das políticas de incentivo individual de “premiação ao mérito” e de “punição dos improdutivos”. (MINTO, 2014, p. 355)

Para o autor as novas políticas de financiamento e avaliação tentam mostrar que o professor universitário deve se adequar à nova forma de trabalho o qual pretende estabelecer um padrão de produtividade e a individualidade dos professores ganha força nesse contexto. Em suma, criando a divisão entre os professores produtivos, que com “esforço” individual contribuem para a ciência sendo, logicamente, recompensados pelo seu mérito, outra parte dos professores não acompanha o discurso de produtividade e são considerados improdutivos.

Dito de outra forma, a introdução da pós-graduação imprime outro cenário para atuação do professor - mais uma função -, como por exemplo, a orientação de alunos com objetivo de produzir dissertações ou teses, além de artigos publicados em periódicos qualificados.

Minto (2014, p. 157) considera que o movimento docente atua como naturalizante desse sistema imposto por nova lógica de competição na universidade:

[...] o próprio regime vigente de trabalho e organização das IES, que impelem os docentes à adaptação conformista, ao sacrifício de sua própria capacidade crítica, haja vista que sua não adaptação acaba por torná-los vítimas da lógica vigente, sendo alvo das restrições a financiamentos, dificuldades de aprovação de relatórios, descredenciamentos de programas de pós-graduação, entre outros. Instaura-se uma lógica predatória entre pares, com a inauguração do fomento a uma verdadeira “concorrência acadêmica.”

Trata-se de uma lógica que leva a competitividade ao extremo e impele o professor a produzir em um cenário que não considera a pesquisa realizada com tempo necessário à produção e que contribua ao desvelamento da realidade.

Um dos mecanismos de pressão sobre o docente de ensino superior é a avaliação instituída pela CAPES/CNPq, que além de avaliar os programas com métodos dentro da lógica produtivista promove o financiamento das pesquisas em pós-graduação com critérios nem sempre transparentes:

[...] a CAPES e o CNPq apertam os professores-pesquisadores “profissionais” para suprirem o financiamento das atividades prioritárias da universidade, enquanto o mercado oferece oportunidade para que isto ocorra em face do papel estratégico que a instituição universitária passou a ocupar na conjuntura do atual capitalismo brasileiro. Isto leva a intensificação e precarização do trabalho do professor, além de estar produzindo, no âmbito teórico, um debate muito interessante. Estaria o trabalho imaterial superqualificado em uma instituição estatal e pública tornando-se produtivo? (SGUISSARD E SILVA JR, 2009, p. 207).

O capital busca sujeitar o professor aos seus interesses dentro do mercado, bem como adequar as instituições superiores à lógica da produção empresarial. Por isso, o professor universitário, por meio da reorganização no funcionamento da universidade, citando caso análogo, as avaliações que determinam suas ações em prol da produtividade. Consequentemente, o que tem acontecido é que o docente se encontra imobilizado para agir perante um sistema que não abre espaço para desenvolver pesquisas de modo adequado, ao contrário, o que tem desenhado o quadro são pesquisas direcionadas aos interesses particulares. Limita-se o trabalho do professor ao atenuar a intensidade no trabalho.

Contudo, não tira seu posicionamento crítico em relação a essa situação precária das condições de trabalho. As representações sindicais têm se mostrado, conjuntamente, com uma crítica ferrenha que esse conformismo aparente não os torna inertes, e sim, atuantes e com discernimento dos problemas enfrentados propiciados pela intensificação.

5.2.4 Atividades de pesquisa

Nas atividades de pesquisa, observou-se que elas têm um papel relevante e reconhecido como uma das formas de adquirir a universidade uma função social, uma resposta aos investimentos tendo um retorno na forma de resultados. A partir da organização disposta em três pilares fundamentais como, ensino, pesquisa e extensão, demonstra sua importância no desenvolvimento e funcionamento efetivo da universidade.

Para isso ocorrer, o trabalho do professor se torna essencial na evolução de projetos de pesquisas que possam trazer benefícios à sociedade. Dessa forma, temos um professor-pesquisador empenhado na transmissão-assimilação do conhecimento, mas também produtor deste, através da realização da pesquisa. Situados em meio à necessidade de atuar nos três pilares, é imposto a cumprir essa obrigatoriedade pela universidade em ser reconhecida, logo, encontraremos professores bem envolvidos com emaranhado de atividades, dentre elas a pesquisa.

No trabalho docente a pesquisa tem sido afetada pela falta de tempo e uma exigência em torno da produção acadêmica. O docente se vê acuado em meio a esta imposição em seu trabalho científico, direcionando a falta de tempo para a reflexão:

Digno de referência é que, no contexto do trabalho imaterial, o docente é submetido a novos parâmetros para a exploração de sua força de trabalho, precisamente a partir de um uso hiperotimizado do tempo, o que é alcançado através de sua subjetividade criativa e participativa no processo de produção. Constrangidos à pressa e ao atarefamento diário, o tempo necessário à reflexão e à pesquisa realmente inovadora é, muitas vezes, proscrito como inatividade. (MANCIBO, 2013, p.520)

Demarcada por um processo de intensificação do trabalho, a pesquisa vem somar a essas atividades por se inserir num rol de mais trabalho, porém tendo como pano de fundo que uma das formas de identificar um professor universitário se define por estar presente em pesquisas no desenvolvimento da docência. Contudo, o que se questiona é como se faz a pesquisa com tantas atividades.

O intuito do nosso estudo não é aprofundar a respeito dos empecilhos da intensificação do trabalho docente na pesquisa, mas obter dados que respondam se os sujeitos têm desenvolvido pesquisa e como poderemos utilizá-los a fim de detectar um acúmulo de trabalho. E sobre esses dados, constatamos que os professores C1, C3, C5, C6 e C7 estão com pesquisas em curso:

C1 - A gente tem uma pesquisa em andamento pelo grupo de filologia... que é liderado pelo professor X, mas não foi financiado, não é de PIBIC, e a gente estava dedicando 4 horas semanais para o projeto na área de libras em 2016. [...]

C3 - Sim. Tenho um projeto que se chama “Territórios empresariais na bacia do Madeira e cartografia social da Amazônia”, e que a gente procura avaliar como as grandes empresas de hidrelétrica e de infraestrutura em geral transformam o território segundo sua vontade, segundo a própria feição dessas empresas. [...]

C4 - Sim, tenho atividades de pesquisa no projeto que eu estou desenvolvendo sobre crime e castigo no pensamento político moderno. Não é financiado por nenhuma agência e eu sou do grupo de pesquisa de ética e direitos humanos e a carga horária dedicada à pesquisa é em torno de 20 horas.

C5 - Tenho um projeto de pesquisa que trata dos modos de ler. A gente quer entender um pouco em que consistem os modos de ler em Porto Velho, pensando, inclusive, cultura local, até para aproveitar muito do que tenho lido sobre o espaço. [...]

C6 - Então, eu tenho um projeto que não está institucionalizado. Eu estou organizando o projeto que é exatamente o ensino da arqueologia na região Norte. [...]

C7 - Eu tenho um projeto de pesquisa que está tramitando na universidade para ser implementado desde 2016. Eu estou esperando que agora dê resultado. A pesquisa é ligada diretamente à minha produção prática e são em média 4 a 5 horas por dia de dedicação.

É configurada uma situação em que professores têm permanecido efetuando suas atividades de pesquisas. Isso mostra realmente que o trabalhador docente tem mantido uma trajetória empenhada em responder as demandas por pesquisa. Para tanto, enfrentar os entraves materiais e de tempo em prol de alternativas que possam assegurar sua realização, com a preocupação em trazer à tona projetos valiosos e cumprindo os deveres da universidade perante a sociedade, é meta dos docentes aqui retratados por meio de suas declarações. A pesquisa remonta a lidar como uma nova forma de trabalho que não escapa da intensificação, não sendo ligadas diretamente ao setor industrial, mas cumprindo relações em proporções de intensidade por exigirem determinadas características em torno da intensidade de capacidades baseadas no âmbito afetivo, intelectual e aprendizados culturais herdados, como se pode assinalar no fragmento:

Os serviços com base na imaterialidade marcam diferenças significativas em relação ao trabalho industrial pelo fato de demandarem mais intensamente as capacidades intelectuais, afetiva, os aprendizados culturais herdados e transmitidos, o cuidado individual e coletivo. A intensidade em tais serviços não é adequadamente avaliada caso se expresse exclusivamente em termos corporais, físicos, materiais. Que é intensidade para um pesquisador, senão for considerado o aspecto imaterial do seu trabalho, o apelo à inteligência? Que é para um professor, caso não seja levado em consideração a capacidade de se relacionar com seus estudantes? [...] (ROSSO, 2008, p.33)

Esses serviços imateriais não servem diretamente na obtenção de lucro, porém, colaboram na manutenção do modo de produção capitalista. Os serviços do pesquisador e também do professor estão contidos numa parcela de intensificação que precisa ser analisada de forma adequada para não serem comparadas com setores industriais que os trabalhadores produzem diretamente o capital e a intensidade está integrada no seu trabalho.

Nessa direção, o pesquisador/professor está envolto às formas de exploração que perpassam pela intensificação. Precisamos assinalar as suas características que delineiam a ação e a pesquisa na universidade necessita de uma entrega do professor que pode ser interrompida pelas demais atividades e deveres da universidade. O que fica no argumento acima é que intensidade também pode fazer parte do trabalho do pesquisador, mas o fato é descobrir como se identifica tal intensidade, porque não sendo avaliada adequadamente não permite perceber este fenômeno. Cabe à nossa pesquisa poder compor determinados pontos que possam adquirir relevância e adentrar ainda mais sobre o fenômeno estudado da intensificação na contemporaneidade.

Com relação ao financiamento das pesquisas, considerando as discussões sobre a necessidade da universidade se adequar à nova reorganização de funcionamento à imagem e semelhança do privado na forma de gerir, e que a Reforma do Estado nos de 1990 a qual pretendia criar uma universidade que não pesasse aos gastos públicos, imprimindo alternativas no sentido de buscar recursos, apresentamos, pelas declarações a seguir, como ocorre financiamento:

C1 - [...] No projeto de PIBIC, agora final desse semestre saíram as bolsas e os alunos vão começar a atuar na pesquisa no próximo semestre e eu estou como coorientadora desse alunos que vão trabalhar com pesquisa em libras dentro das escolas. [...]

C2 - [...] No caso do território empresarial teve o financiamento do CNPq via PIBIC. E esse de extensão é financiado pelo MEC. [...]

C4 - [...] Não é financiado por nenhuma agência. [...]

C5 - [...] Ainda não, o que a gente tem é a bolsa PIBIC, mas não conseguimos mandar para nenhuma agência de fomento PESQUISADOR: “E o PIBID?” Ele é financiado pela CAPES, nos últimos dois anos só bolsas também, antes disso a gente tinha até recursos de diária, passagem e material de custeio, mas agora não temos mais. [...]

C6 - [...] Não é financiado por nenhuma agência de fomento.

C7 - [...] Não, não tem nenhum tipo de financiamento.

Como evidenciado, as agências de fomento principais que financiam os projetos estão ligadas ao CNPq, destinando bolsas para alunos aturem na pesquisa, o que simboliza uma ajuda para os professores realizarem a pesquisa. Não temos diretamente nenhum

financiamento que venha de recursos privados. De qualquer modo, é preciso conquistar essas bolsas por meio de processo de seleção assegurando para alguns esses recursos. O professor C4 afirma não haver nenhum financiamento por agência na sua pesquisa, corroborando no sentido de explicitar que desenvolver pesquisa não necessita intrinsecamente se relacionar com recursos de agências.

O professor C5 expõe que agora somente recebem pelo projeto as bolsas para os estudantes. Lembra que antes recebiam outros recursos “[...] a gente tinha até recursos de diária, passagem e material de custeio, mas agora não temos mais.” Há um condicionante de diminuição dos recursos, mas reitera-se que por meio do PIBID é concedido bolsas para os alunos estarem participando dos projetos desenvolvidos pelos professores.

Nesse ponto, é preciso lembrar que os discursos em torno da educação no ensino superior pregados pelas agências multilaterais solapam a pesquisa com diminuição de recursos e os que ainda sobram padecem de uma disputa entre os próprios docentes. Não sendo pessimistas, há saídas palpáveis apesar do Estado a serviço do grande capital se inscrever como mero indivíduo passivo que assume as políticas vindas de cima e impõe às universidades, por outro lado, é necessário contrapor essa situação. Por isso Chauí (2003, p. 14) faz essa proposta em relação à pesquisa e ao financiamento:

A valorização da pesquisa nas universidades públicas exige **políticas públicas de financiamento** por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa, mas que sigam duas orientações principais: a) projetos propostos pelas próprias universidades; b) projetos propostos por setores do Estado que fizeram levantamentos locais e regionais de demandas e necessidades de pesquisas determinadas e que serão subvencionadas pelas agências. A avaliação dos projetos, para concessão de financiamento, e a avaliação dos resultados devem ser feitas por comissões democraticamente escolhidas pelas comunidades universitárias, em consonância com a definição de um programa nacional de pesquisas, definido pelo conjunto das universidades após o levantamento das necessidades, interesses e inovações das pesquisas para o país. (grifo meu)

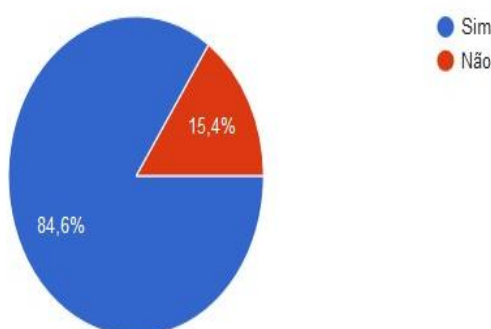
O CNPq e a CAPES dão esse apoio às pesquisas, bem como avaliam de forma cada vez mais baseadas no âmbito quantitativo, além da entrada de recursos privados. Na pesquisa não foram encontradas pesquisas direcionadas e utilizando recurso privado, mas a autora traz outros apontamentos a respeito da avaliação que na sua concepção deve ser realizada por comissões democraticamente escolhidas que assegurem projetos mais consolidados e com relevância para a sociedade e o Estado a partir de estudos aprofundados. Incentivar a pesquisa é primordial dentro da universidade, todavia, com escassez de recursos fica prejudicada, o que

ocorre é professor realizando pesquisas sem o apoio financeiro e com a necessidade de cumpri-las respeitando o que se quer na constituição para a universidade, o que não é adequado.

O professor C2 explica não ter tido projeto de pesquisa pelo motivo de que “Não. Neste ano de 2016 eu não fiz nada disso porque justamente eu estava no doutorado e defendi minha tese no final de agosto. Então, ainda não tive tempo de retomar”. Desta forma, não foi possível ter desenvolvido pesquisa, em contrapartida temos um professor que saiu a fim de alcançar uma formação mais qualificada.

Os professores universitários têm como uma de suas atribuições o desenvolvimento de atividades de pesquisas. Como podemos perceber, 84,6% responderam que efetivamente realizam, e apenas 15,4% não realizam tais atividades, o que nos parece coerente em função da participação dos docentes em programas de pós-graduação e grupos de pesquisa. Representamos esses dados no gráfico que segue:

Gráfico 8 - Desenvolve atividade de pesquisa ou projetos de pesquisa no ano de 2016?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

De fato a pesquisa torna-se um dos alicerces do trabalho docente e da universidade tomando um excessivo tempo para sua realização. Não é demasiado dizer o quanto ela requer tempo e condições para sua execução. Entretanto, nos ritmos que se busca sua execução, dentro de parâmetros produtivistas exige-se total empenho dos docentes, o que em alguns casos pode vir a comprometer outras atividades.

Além dos projetos de pesquisa o professor deve produzir relatórios, publicar, atualizar o Lattes, participar de eventos, que nem sempre se torna uma atividade possível diante da carência de verbas para deslocamento e hospedagem. Cabe, então, refletir se é possível alcançar os objetivos da pesquisa dentro do tempo exigido pelos padrões de produtividade.

Outro aspecto a ser salientado é que a participação em programas de pós-graduação exige dos professores publicações constantes. Por outro lado, os que não conseguem se adequar à lógica produtivista, são descartados em nome da sobrevivência do programa.

[...] O produtivismo acadêmico, corolário dessa condição, não visa produzir *resultados* em termos de novos conhecimentos, mas de quantidade de produto (unidades) As avaliações predominantemente quantitativas criam e corroboram esse ciclo vicioso, como se em períodos curtíssimos de tempo (de três anos, no modelo CAPES) fosse possível determinar a qualidade do conhecimento produzido, por exemplo, num programa de pós-graduação. De outro lado, a meritocracia é que viabiliza o produtivismo, fazendo com que os indivíduos aceitem as “regras do jogo” e se sintam *merecedores* dos benefícios eventualmente alcançados. (MINTO, 2014, p. 376-377)

O cenário constituído enfatiza a produção em quantidade sem a devida preocupação com o tipo de conhecimento produzido, o que contribui para o desenvolvimento da ciência ou somente responde as demandas de certificação dentro dos parâmetros das agências avaliadoras? O sistema implantado de competitividade e seletividade cria o jogo de busca incessante por publicações a todo custo, valorizando a individualidade de cada um. Contudo, todo o desenvolvimento formativo fica à mercê dessa ideologia que impregna vivência da universidade.

Essa corrida direcionada ao alcance de resultados tem estabelecido novas relações na universidade. Não é de hoje que o que se produz dentro dessa instituição reproduz o que acontece fora de seus territórios nas relações de trabalho. O trabalhador está sendo em diversas maneiras, coagido a se adequar a um contexto de incrível perda de direitos trabalhistas e, com isso, tem de acostumar a um contexto em que se quer dele produtividade no cenário marcado pela reestruturação capitalista de produção.

O professor da universidade não está isento a essa realidade que marca as novas relações de trabalho, de flexibilidade, produtividade, competitividade, individualidade e eficiência, alterando pontualmente suas atividades perante a Academia. Por não estar afastada da sociedade, a universidade passa a receber os reflexos dessa mesma sociedade capitalista uma vez que requer que se estabeleçam meios em proporcionar a base da reprodução capitalista. Em outras palavras, a universidade não pode se furtar na formação de profissionais para o mercado e no progresso da ciência. Esta, por sua vez, é usada a serviço de interesses meramente privatistas, por meio da utilização da estrutura da própria universidade em benefício do capital.

Ao se buscar desenhar o quadro que envolve as relações de trabalho do professor universitário com as mudanças engendradas pelo próprio capitalismo, temos uma modesta noção que ao desenvolver suas pesquisas, necessariamente, não escapa às exigências que o Estado usa para o controle dos professores. Trata-se de adequar ao que se pede para sua pesquisa ter relevância social. É fundamental que no começo, meio e final da pesquisa exista uma produção em linha de montagem por meio de apresentações de trabalho em congressos, produção de resumos, artigos, capítulos de livros e uma gama de produtos, materiais que comprovem a atuação do professor na pesquisa. Mais do que isso, é mostrar a sua relevância social no tocante ao parâmetro produtivista de avaliação. Tudo isto marcado por uma conjuntura universitária que reflete essa dura realidade:

O pano de fundo dos processos de produção acadêmico-científica e de intensificação e precarização do trabalho nas Ifes, além do modelo e da concepção de universidade e da própria história dessas instituições, constitui-se, na conjuntura do período em exame, entre outras, de variáveis como a deterioração dos dados de seu financiamento e manutenção, a redução dos salários dos professores, o aumento da relação professor/aluno e a ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009, p.166).

Esses pontos são essenciais para descrever os impedimentos que o processo de produção acadêmico-científico, nas palavras de Sguissard e Silva Jr, tem ao estabelecer um ambiente propício aos ditames produtivistas que vigoram dentro da universidade. Mantendo-se uma estrutura calcada em exigências controladoras do trabalho, ao mesmo tempo, com uma enxurrada de problemas substanciais a serem superados, há uma força propulsora que obriga aos professores a estarem efetivamente tomados pela pesquisa. Fica-se encurralado ou se desenvolve pesquisa perante essa situação de perdas e falta de estruturas materiais ou não se faz; a escolha dos professores/pesquisadores permanece focada na pesquisa.

Admitimos que o valor da pesquisa estivesse no fato de poder divulgá-la ao ponto de colaborar na disseminação do conhecimento. Seria ingenuidade não reconhecer que a ela somente tem sentido se o pesquisador tiver oportunidade de apresentar os resultados. Mas, o que ocorre é uma propalada necessidade em insistir na produção em larga escala demandando uma quantidade excessiva:

[...] 2) a quantidade de publicações precisa ser tomada *cum grano salis*, pois sabemos que essa quantidade pode exprimir pouca qualidade e pouca inovação porque: a) os chamados processos de avaliação da produção

acadêmica, dos quais dependem a conservação do emprego, a ascensão na carreira e a obtenção de financiamento de pesquisas, são baseados na quantidade de publicação de artigos e do comparecimento a congressos e simpósios; b) a quantidade de “pontos” obtidos por um pesquisador também depende de que consiga publicar seus artigos nos periódicos científicos definidos hierarquicamente pelo *ranking*; c) os grandes centros de pesquisa só conseguem financiamentos públicos e privados se continuamente “provarem” que estão alcançando novos conhecimentos, uma vez que a avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade (outro sinal de nossa heteronomia).[...] (CHAUÍ, 2003, p.24)

Como efeito o professor tem que apresentar os resultados, porém fazendo recortes para aumentar em quantidade sua produção. Ao valorizar a quantidade, parece que a pesquisa tem o papel de proporcionar ao professor a forma de se manter produtivo.

Assim, a pesquisa demanda do professor uma atenção muito especial, levando em consideração que ao alicerçar a função social da universidade, desde a pesquisa de iniciação científica (PIBIC), a pesquisa para a defesa de TCC, na pós-graduação, projetos de pesquisa dos professores, ou até as pesquisas financiadas por empresas privadas, etc. O que se destaca é a demanda de tempo necessária para sua produção. Desenvolver pesquisa não é tarefa simples, por isso mesmo, compreendê-la em meio à intensificação do trabalho docente é problema fundamental, pois fazer pesquisa em circunstância fortemente desfavorável pode prejudicar os objetivos e atenuar ainda mais o trabalho do professor.

Em tempos de produtivismo acadêmico parece que desenvolver pesquisa atrela-se ao conjunto de meios para assegurar pontuação nas avaliações. Tem-se a impressão de que se faz para cumprir de forma burocrática alguns requisitos que a respaldarão ao acrescentar no currículo do professor. O conhecimento se torna mercadoria (produção científica) e a pesquisa é o meio de produção que a fornecerá associando-se definitivamente à lógica mercantilista que se quer implantar na universidade, a saber, no seu apogeu, como explicam Trein e Rodrigues (2011, p.126):

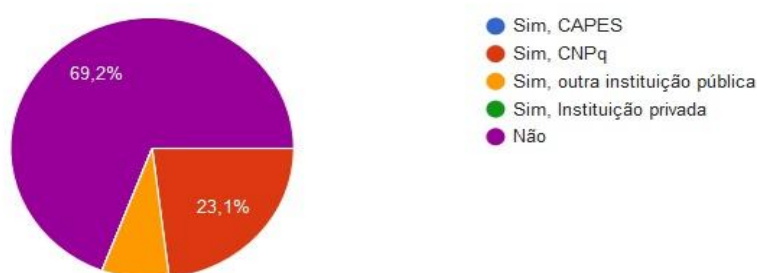
[...] o produtivismo é o resultado lógico-necessário da subsunção do valor de uso de conhecimento ao seu suposto valor-de-troca. Em outras palavras, a hegemonia da ideologia do produtivismo - com as suas consequências - é um meio pelo qual se procura simultaneamente acelerar, baratear e controlar a produção de conhecimento-mercadoria, seja sob a forma de artefatos tecnológicos, patentes de produtos ou processos, ou mesmo de mercadoria educação, isto é de força de trabalho qualificada, segundo às demandas do capital. O *produtivismo* é fantasma-fetiche que assombra/seduz, com promessas e ameaças, a Academia.

A contradição que envolve o produtivismo insere o conhecimento como valor de uso e também seu valor-de-troca, controla a universidade, algema os professores a serviço de interesses que comungam apenas com o capital. Consubstanciado por agências como CAPES e CNPq, que fomentam a pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilita um ganho favorável e exponencial quanto à pós-graduação no âmbito da universidade, também se insere perdas irreduzíveis geradas a partir de uma ideologia produtivista como assinala Sguissard e Silva Jr (2009, p.194) na análise de estudo sobre o produtivismo acadêmico:

As relações entre a CAPES, o CNPq, a predominância da pesquisa e pós-graduação, as atividades do pós-graduando e a eventual indução da posição de professor-pesquisador são ratificadas. Isto eventualmente em detrimento da graduação, as atividades docentes e sua qualidade por meio deste processo em que o produtivismo acadêmico mostra-se, aqui, pela primeira vez. Por outro lado, a presença deste, induzida pelas agências reorganizadas, tem outra face que consiste nas precárias condições de trabalho dos professores, [...] que os levam à intensificação e à precarização de sua prática.

Segundo esse posicionamento acerca do produtivismo acadêmico tem-se ligado a frequência de intensificação e precariedade do trabalho na universidade. Os professores participantes da nossa pesquisa relataram sobre financiamento de suas pesquisas, não obtendo ajuda direta de financiamento, segundo o que vemos no gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Os projetos são financiados por alguma agência de fomento?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A maioria dos entrevistados respondeu que não tem projetos financiados correspondendo a 69,2%. Apenas 23,1% tem projeto financiado pelo CNPq, e 7,7% é financiado por outra instituição pública.

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nasceram da pesquisa. O professor precisa da prática da pesquisa, para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela, para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa, para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa, para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 1996, p. 63).

Podemos inferir que a produção do conhecimento científico vincula-se necessariamente à pesquisa, que deve seguir princípios metodológicos rigorosos para que seus resultados sejam reconhecidos pela comunidade acadêmica. No entanto, apesar da importância da pesquisa na vida acadêmica, faz-se necessário frisar que a ausência de financiamento torna-se um obstáculo ao seu desenvolvimento. Pergunta-se: “Como possibilitar que docentes e discentes tenham oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas, publiquem seus respectivos trabalhos, participem de eventos sem o devido financiamento?”

As pesquisas financiadas têm se constituído numa forma de manutenção e consolidação no meio universitário público. As agências de fomento colaboram com os pesquisadores para ajudar financeiramente seus projetos. Contudo, esse financiamento está jungido de relações estabelecidas por rigorosas avaliações que obrigam o professor em favor de assegurar o financiamento, obedecer a certas regras, sendo estas calcadas em produtividade. Desta maneira, promove-se no trabalho de pesquisa do professor a necessidade intrínseca de estar em conformidade com as exigências estabelecidas pelas agências como o número de publicações de artigos, participações em eventos e bancas, o que lhe garante o apoio financeiro. Isso já compreendido algum tempo, pois geralmente a área de humanas é desprestigiada quanto a recursos de financiamento.

[...] podemos avaliar adequadamente os obstáculos enfrentados por todas as áreas acadêmicas, principalmente a das Humanidades, que se choca frontalmente, neste início de século, com múltiplos fatores adversos. Na reunião mundial promovida pela Associação das Universidades Americanas (AAU), realizada em Washington, em abril de 2001, o reitor da Universidade de Cambridge, professor Alec Broers, apontou um destes sérios obstáculos: em termos de financiamento não há equilíbrio entre as Humanidades e a área de Ciência & Tecnologia, pois esta última sempre tem maiores possibilidades de obter recursos, dentro e fora da universidade [...] (MARCOVITCH, 2002, p.233).

O financiamento reduzido continua obediente às agendas impostas por grandes organismos mundiais que requerem uma diminuição nos gastos do Estado perante o ensino

superior devido ao comprometimento dos orçamentos públicos, podendo, sim, funcionar com fundos mistos. Com o financiamento mais escasso torna-se mais disputado entre os pares. Em análise feita a partir dos documentos do Banco Mundial, Sguissard, (2009, p.71) afirma:

Quanto ao financiamento, ao lado da proposição de um “modelo de fundos mistos para maximizar as contribuições financeiras dos setores privados, filantrópico, de instituições, e de estudantes” [30% dos custos das IES públicas cobertos por anuidades], defende também fundos públicos “mais constantes e produtivos”. Porém, logo observa que os governos dos países pobres “já gastam uma alta proporção de seus escassos orçamentos” com a educação superior, o que, suspeita, tornaria pouco provável o incremento desses fundos.

A universidade vem se expandindo quanto ao financiamento privado. Nesse sentido, a posição tomada pelo mercado é a direcionada no financiamento de pesquisa condizente com um retorno lucrativo, pois ao patrocinar as pesquisas é colocada à disposição a estrutura da universidade com todo seu aparato de professores e alunos. Constata-se, pois, a não responsabilização do Estado com o desenvolvimento no conjunto de alterações que permitem a consolidação da pesquisa como mais um serviço a ser prestado em favor do capital.

A Reforma do Estado rege-se, em termos mundiais, entre outras, pela ótica gerencialista e eficientista das empresas privadas ou do mercado. Quanto às mudanças na educação superior, como parte dos serviços sociais do Estado, em relação aos quais a postura estatal deveria mudar radicalmente, a estratégia tem sido a disseminação, em especial pelo Banco Mundial, de teses como a de que: 1) o ensino superior seria antes um bem privado que público; 2); o retorno individual e social dos investimentos aplicados na educação fundamental; 3) a *universidade de pesquisa* – da associação ensino, pesquisa e extensão --- seria muito cara tanto para os países ricos, quanto especialmente para os países pobres ou em desenvolvimento, às voltas com problemas de crônico *déficit* público (SGUISSARD, 2009, p. 114).

Nessa proposta vem a calhar o financiamento privado das empresas, pois se a universidade passa a ser muito cara para o investimento do Estado, a entrada de recurso de fora subsidia a falta de recursos para manutenção da instituição universitária pública estatal e o caminho nestes investimentos é o da pesquisa. É claro que se investe para obter lucro. A ciência se torna uma força produtiva reconhecidamente fazendo parte do ciclo de reprodução do capital. Reduz-se os investimentos sobre a universidade em educação superior, diminui-se o controle em prol de pesquisa que não se restrinja apenas a atender ao capital, mas que contribua para o bem da sociedade.

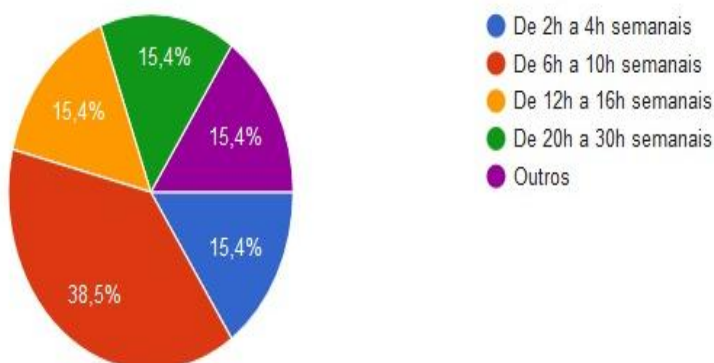
O que vemos é absoluta prevalência das teses do Banco Mundial que influem nas políticas de Estado caracterizando uma nova forma de moldar a universidade nos contornos de uma proposta meramente em favor de um modelo gerencial sem nenhum compromisso com o bem público e sim com interesses primeiramente privatistas utilizando-se do Estado.

Essas teses, voltadas para o implemento da retirada gradativa do Estado de suas responsabilidades com a manutenção da educação superior nos diversos países, integram-se a outras de fundo mais econômico-administrativos, como as do déficit público zero, da reforma gerencial do aparelho de Estado, e da administração empresário/gerencial das instituições de ensino superior, sejam elas universidades ou não, em que a competitividade e o produtivismo acadêmico têm lugar de destaque. [...] (SGUISSARD, 2009, p. 245-246).

O que se quer colocar como ponto de discussão é que todas essas mudanças estão sendo arquitetadas em proveito de uma proposta de universidade totalmente em comum acordo com o mercado: manter a universidade, mas compactuada com ditames dos mercados que apregoam maior participação de recursos privados nas instituições de público estatal. Esses investimentos trazem maiores trabalhos aos professores que tendem a buscar por financiamentos devido à falta de recursos públicos para continuação das pesquisas e as que são financiadas pela CAPES e CNPq mostram que não é apenas o fundo privado que mantém a pesquisa no Brasil. Não se pode negar o papel fundamental dessas agências do governo ao subsidiar a pesquisa, a fim de formar trabalhadores mais qualificados e pós-graduados, conforme os objetivos destacados no site da própria CAPES.

O gráfico a seguir representa a carga horária semanal destinada ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa dos professores entrevistados:

Gráfico 10 - Carga horária dedicada ao projeto de pesquisa pelos professores.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Chama-nos a atenção o fato de alguns professores ocuparem o tempo de 20 a 30 horas em seus respectivos projetos, ou seja, mais da metade de sua carga horária semanal. Entende-se, pois, que essa ação exige leitura, trabalho de campo, análise de dados, além de outros aspectos para produção científica. De tal modo, não é objetivo desta dissertação colocar em dúvida a validade dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na universidade, mas acrescentamos que seu valor é fundamental para o desenvolvimento científico. Mas há que se ponderar como podem ser desenvolvidas em um ambiente marcado pelo processo de burocratização e intensificação das atividades docentes.

Como já foi dito, muitos projetos desenvolvidos na universidade são realizados em meio a um turbilhão de outras atividades, reflexo do novo padrão de produção científica que vem tendo maior destaque baseado em propostas de cunho puramente quantitativo. Sob essa direção trazemos novamente a seguinte análise procedente dessas relações engendradas pela universidade que desenrolam na chamada universidade operacional.

[...] podemos denominar como *universidade operacional*. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações. (CHAUI, 2003, p. 7)

Segundo essa operacionalidade vimos como foi pensada e concretizada a universidade, inspirada por índices de produtividade que nada contribuem qualitativamente. Concebe-se que esses meios avaliativos não concernem a um padrão de estruturação que define uma melhor formação intelectual. Apenas apontam como vem sendo tomada a universidade por perspectivas economicistas que não alteram o percurso o qual se insere dentro de um modo mais flexível e mais eficaz no ramo produtivo. Massifica-se a formação dos trabalhadores e aperta-se o tempo de programas de mestrado e doutorado. A universidade opera de acordo com o esquema instituído que parece aceito pela comunidade acadêmica de produção científica.

5.2.5 Atividade de Extensão

As atividades de extensão estão colocadas como um dos pontos centrais da universidade e é por meio delas que podemos entregar à sociedade uma devolutiva da produção. A universidade marcada pela tríade: ensino, pesquisa e extensão, esta última tendo como cerne o modo pelo qual a universidade pode atingir a sociedade, em especial por meio de cursos e atividades que os docentes realizam com os alunos com ações diretamente na realidade. Assim, os professores C1, C3, C6 e C7 confirmam terem atividades de extensão:

C1 - Durante o ano de 2016 eu coordenei vários projetos de extensão, mas todos voltados para o curso de libras. Então, ele não é financiado por uma agência. É um projeto dentro da universidade com vínculo do Núcleo com a PROCEA que é o setor responsável. [...]

C3 - E também tem um projeto de extensão que se chama “Reoriginalização da cultura ribeirinha no Baixo Madeira,. É um projeto de extensão que procura fortalecer a comunidade do Baixo Madeira. [...]

C6 - Então eu atuei como colaboradora em dois projetos de extensão de docentes do próprio Departamento. Não são financiados por agência de fomento e a carga horária para cada um deles também era por semana, por volta de 2 horas.

C7 - Eu tenho um projeto de extensão também em andamento para institucionalização que é um projeto onde eu trabalho com os alunos do curso que eu dou aula. [...]

Temos a extensão como um caminho de efetivação da pesquisa e do ensino, resultado final de todo o trabalho colocado em prática na universidade e as ações desenvolvidas pelos professores. Mas para identificarmos realmente como se materializa o resultado da intensificação é preciso saber a carga horária de trabalho destinada à extensão, exposta nas seguintes falas:

C1 - [...] Esses cursos tiveram em média 40 horas e a gente teve dois de 30 horas. Então foi o curso de extensão de libras básico I e o básico II. Isso foram os cursos que a gente teve no ano de 2016. Foram aproximadamente 6 cursos de extensão. Somente dois de 30 horas os outros foram de 40 horas, abertos ao público, tanto à comunidade acadêmica como à comunidade externa.

C6 - [...] Não são financiados por agência de fomento e a carga horária para cada um deles também era por semana, por volta de 2 horas.

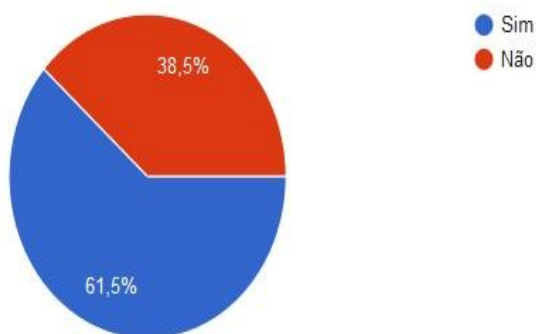
C7 - [...] PESQUISADOR: “Qual a carga horária dedicada a esse projeto de extensão?” Esse projeto tem um coordenador e diversas atividades. Então, eu era responsável por uma daquelas atividades que era uma atividade com 40 horas.

Os professores C1, C6 e C7 responderam efetivamente sobre sua carga horária que dispõe para as atividades de extensão. O professor C1 menciona que os cursos de extensão têm uma média de 40 horas e tendo mais dois de 30 horas. No final do ano chegou-se ao número de 6 cursos de extensão, sem levar em consideração que há um tempo para a preparação desses cursos. O professor C6 diz ter uma carga horária de apenas 2 horas semanais com a extensão e o professor C7 tem um projeto de extensão com carga horária de 40 horas. A carga de trabalho promovida pela extensão tem que ser somada às diversas atividades que os professores realizam na universidade. Com os professores entrevistados, mais da metade tem projeto de extensão ou participa indiretamente de atividades desse ramo. A participação ou não em projetos de extensão não explicita sobre a intensidade do trabalho, mas sem averiguar esse processo não é possível analisar e medir a possibilidade de estar havendo um aumento na intensidade do trabalho docente.

A partir dos dados coletados, verifica-se que entre os entrevistados 61,5% desenvolveram atividades de extensão na universidade ao longo do ano letivo de 2016:

Gráfico 11 - Desenvolvem projetos de extensão os professores envolvidos na pesquisa no ano de 2016.

Desenvolve Atividades de Extensão? (projetos de extensão 2016) (13 respostas)



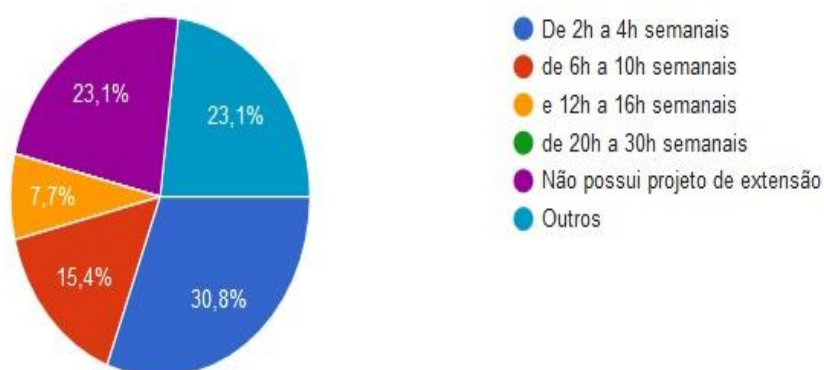
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Os projetos de extensão são uma das funções basilares da universidade, mas nem todos os docentes conseguem desenvolvê-la e é por intermédio dela que podemos vislumbrar as ações e práticas dos profissionais e alunos serem colocadas a serviço da comunidade. Dentro das finalidades da universidade está a questão da extensão, aparada pela LDB, em seu Art. 43, inciso VII, que dispõe: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à

difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.” (BRASIL, 2014, p.28)

Portanto, é imprescindível pôr em prática a extensão na universidade, vez que não teremos o mérito em produzir uma análise de como se realiza a extensão com os professores e seus trabalhos desenvolvidos e ela é uma atividade comprometida pelo fenômeno da intensificação. As condições oferecidas para sua realização são importantes no estudo, pois quando se tem um número de 61,5% dos professores cumprindo a finalidade da universidade nas suas diretrizes é um dado interessante e considerável, o que acrescenta em nossa análise que se volta à preocupação na série de atividades executadas destinadas à extensão.

Gráfico 12 - Carga horária semanal dedicada pelos professores envolvidos na pesquisa ao projeto de extensão.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Partimos do princípio de que a extensão universitária constitui o conjunto de atividades entendidas como as

[...] práticas acadêmicas que interligam a Universidade e a comunidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, proporcionando a formação do profissional cidadão através da busca constante do equilíbrio entre as demandas sociais e as inovações que surgem do trabalho acadêmico (Plano Nacional de Extensão do Ministério da Educação e Cultura/ MEC, 2007, p. 1).

Dessa forma, em uma situação idealizada a extensão favorece, ou deveria favorecer, o processo em que a universidade proporcione o acesso ao conhecimento à comunidade, e, desta, receba suas demandas. Por conseguinte, a interação entre as comunidades acadêmicas e

a externa viabiliza um dos atributos necessários à existência da universidade, no entanto, estamos longe do mundo idealizado pela comunidade acadêmica porque as condições materiais concretas nem sempre permitem que a universidade cumpra seu papel.

A extensão deveria ser um dos pilares da universidade, mas pode não cumprir seu papel se os professores encontrarem obstáculos materiais para sua realização. Discorrendo sobre o assunto e sobre o estudo voltado especialmente à intensificação do trabalho docente, Sguissard e Silva Junior (2009, p. 143) mostram como é prejudicada a extensão quando se tem ao lado o fator determinante da intensificação:

À estagnação dos proventos dos professores, ao significativo aumento dos alunos, à implantação do sistema de avaliação (na pós-graduação) que favorece a concorrência e a competitividade (controla e regula) ao lado produção da ideologia do produtivismo acadêmico. Portanto, diante disto, o professor, em sua prática universitária cotidiana e por sua própria vontade, joga-se no mercado de trabalho sem os direitos trabalhistas e intensifica seu próprio trabalho. Adoece em muitos casos, enquanto se julga o *expert* de sua área de conhecimento e melhor que seus colegas de universidade. A extensão, portanto, neste momento das Ifes, não tem encontrado o lugar que para ela foi pensado na origem do movimento pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas conclusões tiradas de outro estudo levantam a questão: como a ideologia do produtivismo acadêmico vem promovendo uma corrida em favor da pós-graduação que desfaz a importância da extensão? Ao direcionar o foco para a pesquisa, pois trará maiores resultados, os professores contribuem em defesa de uma universidade que não consegue equilibrar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Sublinhando que o objetivo do estudo não é saber como ocorre o processo da extensão, mas examinar os efeitos que podem trazer quando se tem professores com uma demanda de trabalho excessiva a saber, que o trabalho de extensão delibera um tempo que pode proporcionar afastamento ou não ter a devida atenção. A consideração final que os autores constataem neste ponto que a extensão não tem “encontrado o lugar”, antes idealizado para universidade.

Consideramos importante materializar o trabalho de extensão dos professores entrevistados em carga horária de trabalho. Com isso, obtivemos os seguintes dados: de 2 a 4 horas semanais são 23,1%; de 6 a 10 horas semanais, 15,4%; de 12 a 16 horas semanais, 7,7%; e 23,1% responderam não possuir projeto de extensão. Além desses, havia 30,8% que responderam outros, mas não temos como especificar se tem ou não exercido a extensão em suas atividades docentes.

Dispor de uma universidade que agregue o tripé ensino, pesquisa e extensão é respeitar o que está na Constituição Federal de 1988 que a organiza. Faz-se necessário expor as condições de trabalho dos professores que acarretam dificuldades no estabelecimento concreto com a comunidade por meio da extensão universitária. Com efeito, ao questionar sobre a intensificação do trabalho docente, na mesma esteira de contradições, podemos levantar outros questionamentos em outras áreas no mesmo campo do ensino superior.

O fenômeno da intensificação não afeta somente o professor na sua vida individual, mas a universidade em seu conjunto, pois sem o professor é difícil conceber a universidade.

De todo modo, a universidade vem passando por mudanças de impacto que a remodela dentro do marco da Reforma do Estado, pois se percebe uma ampliação exponencial de vagas nessas instituições (além do expressivo aumento da rede privada de ensino superior), contudo, sem aumento em proporções de professores. Isso pode apontar um aumento de funções que atenuam a intensificação do trabalho docente. Por sua vez, o ANDES-SN tem o seguinte posicionamento, conforme afirma Carvalho (2015, p. 65):

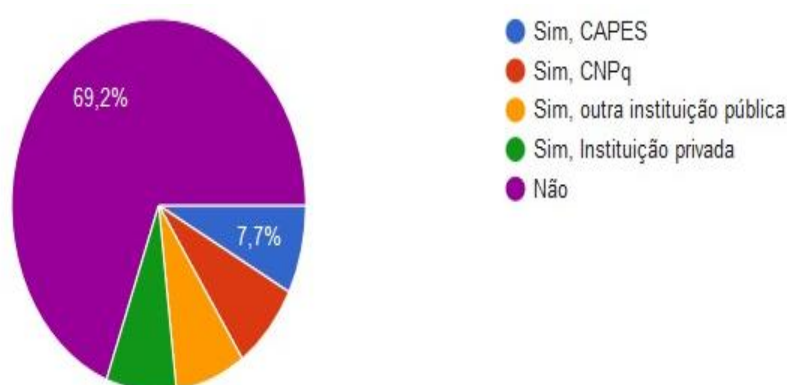
Já o ANDES-SN defendeu que o caminho para ampliar as vagas na educação superior de modo que universalizasse a oferta seria progressiva estatização das instituições privadas. Segundo o sindicato, o acréscimo na relação professor-aluno desconsiderou que professor não atende à graduação, mas a pós-graduação, à pesquisa, executa tarefas administrativas e supervisiona atividades de extensão. A meta de 90% de aprovação é considerada demasiada elevada, o que sugere para o sindicato docente que as Ifes teriam de adotar um sistema de aprovação em massa. No entendimento do ANDES-SN, os resultados do programa serão a precarização do trabalho docente, a precarização do processo de formação, o aumento das classes por docente e a priorização do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

As políticas para expansão do ensino superior, como exemplo, o REUNI, preconizam ampliação de vagas sem correlativa proporção do número de professores. O ANDES-SN aponta um desenrolar que proporcionará perdas para os professores por seu turno, precarização das relações do trabalho acentuando mais o processo de intensificação do trabalho docente e ainda enfatiza que o professor tem o exercício de atender “à graduação, mais a pós-graduação”.

Além de outros afazeres com atividades administrativas, “supervisiona atividades de extensão.” No arcabouço de tantas atividades a sobrecarga de trabalho está cada vez mais evidente. Por isso destacam-se essas questões, pois toda a gama de atividades dos professores fica marcadamente afetada pelo processo de intensidade e precarização das relações de trabalho estabelecidas e pontuadas pelo ANDES-SN.

Quanto ao financiamento dos projetos de extensão dos professores participantes da pesquisa, podemos destacar que a maior parte não tem nenhum tipo financiamento, cerca de 69,2%, e as demais ficaram divididas com a mesma porcentagem: 7,7%; 1 professor pela CAPES, 1 professor pelo CNPq, 1 professor por outra instituição pública e, por fim, 1 professor por uma instituição privada, conforme o Gráfico 12.

Gráfico 13 - Projetos de extensão financiados por alguma agência de fomento pelos professores envolvidos na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Fica a inquietação: como fazer ciência em uma região marcada por uma série de problemas crônicos e sem financiamento?

5.2.6 Atividades administrativas

Quanto à questão administrativa vale a pena lembrarmos que os participantes da pesquisa são chefes de Departamento, ou seja, possuem atividades administrativas que a função lhe atribui. Sem contar que a chefia imprime uma série de atividades, principalmente de cunho burocrático, que geram extrema atenção e não estão ligadas com as funções especificamente docentes. Mas para além desse fato, alguns professores salientam outras funções administrativas que são agregadas às demais atividades e que avoluma seu trabalho.

C1 - Em 2016 eu fui coordenadora de área. Área de libras que era do Departamento de Línguas Vernáculas e com a criação do Departamento de Libras. E depois da eleição eu fui eleita a chefe de Departamento de libras. [...] o cargo de Conselheira no CONSAD que o conselho superior também faz parte dessa parte administrativa. [...]

C2 - Chefe de Departamento. [...]

C3 - A chefia de Departamento acumula a função de coordenação de curso e de coordenação administrativa.

C4 - Então, sou chefe de Departamento; sou coordenador do PARFOR e agora sou vice-coordenador do programa de pós-graduação. [...]

C6 - Olha, aqui no Departamento a chefia e coordenação do curso são juntas, a gente não tem separado. [...]

C7 - Então, eu sou chefe de Departamento de Artes e coordeno os três cursos desse Departamento: teatro, música e artes visuais. [...]

Alguns professores relatam que além do compromisso com a chefia de Departamento, outras atividades administrativas estão na sua agenda, como é citado pelo professor C1, que além da chefia tem “o cargo de Conselheira no CONSAD.”, o que determina mais um acréscimo de funções e responsabilidades dentro da universidade.

O professor C4 assinala ser “coordenador do PARFOR e vice-coordenador do programa de pós-graduação”, ou seja, além da chefia há um acúmulo de atividades administrativas que juntando atrapalhará decisivamente sua ação como docente. Por um lado, vale lembrar que sem esse papel de cunho administrativo colocado aos professores, se justifica no sentido de realmente a universidade fazer funcionar o que nos causa inquietação perante esta situação que é o fato da demasia de atribuições designadas aos professores consolidando as relações intrinsecamente baseadas em intensificação.

As diversas atribuições que requerem dos professores numa atuação mais flexível cumprindo outras funções de cunho administrativo que são contabilizados como mais trabalho. Mancebo, Maués e Chaves (2006 p. 47) enunciam o seguinte sobre flexibilidade do trabalho:

[...] flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade. [...]

Os professores apontam ter apoio técnico, mas acabam tendo que realizar mais atividades mesmo com tal apoio. Flexibiliza-se o trabalho por meio de atividades que requerem preencher relatórios e formulários, emissão de pareceres, busca por recursos para projetos uma vez que tornando o trabalho mais flexível se exige mais do professor universitário.

C7 - [...] eu sou responsável por todo andamento administrativo do Departamento, por todas as questões burocráticas, por exemplo, abertura de processos, trâmite de documentos, memorandos, despachos de processos, acompanho a vida acadêmica e profissional dos outros professores do Departamento. [...]

Por isso, encontramos na pesquisa a flexibilidade, pois a intensidade é percebida no acúmulo de atividades executadas diariamente no trabalho. Além disso, a chefia de Departamento e a coordenação dos cursos, em sua maioria, estão interligadas apenas no curso de Línguas Estrangeiras o qual tem um chefe de Departamento e um outro coordenador de curso, ou seja, os chefes ocupam dois cargos administrativos de chefia e a coordenação, conforme os professores afirmam:

C2 - [...] É porque tem que conciliar a parte administrativa e a questão pedagógica, porque o Departamento ele tem uma grade demanda de questões administrativas que regem todo o funcionamento do curso, que rege também a situação funcional dos professores. [...]

C3 - [...] A chefia de Departamento acumula a função de coordenação de curso e de coordenação administrativa. Então, isso significa toda a parte dos trâmites legais para reconhecimento do curso ou da regularização do processo de aprendizagem dos alunos, suas notas, suas avaliações e depois as suas defesas de TCC's, suas colações de grau. [...] as reuniões de Núcleo, as reuniões envolvendo administração da própria universidade. Então, é isso.

C6 - [...] Departamento a chefia e coordenação do curso são juntas, a gente não tem separado [...] Então, a gente acumula. Eu trabalho junto com a minha vice-chefe, nós duas sempre estamos trabalhando em sintonia. Mas, as atividades de dedicação aos alunos, os alunos vêm perguntar prazos, vêm perguntar como deve fazer, qual o procedimento para pedir uma rematrícula, acesso a certificados, emissão de certificados, reestruturação de todo o nosso PPP, isso de trabalhar com os docentes a gente sempre está discutindo os programas das disciplinas. Também trabalho no NDE; também sou membro do Núcleo docente estruturante. [...]

Verifica-se nos depoimentos acima uma demanda ainda maior de tarefas a serem cumpridas pelos docentes, pois além das ações burocráticas e administrativas têm a parte pedagógica de coordenação dos cursos e toda a responsabilidade assumida por esta função. Esses professores tem seu tempo comprimido tendo que elaborar e exercer função administrativa. É evidente que ao tomar posse desse encargo tem em mente a quantidade de demanda que o mesmo exige, porém, com as outras atividades também tendo que ser cumpridas, apesar do cargo administrativo. A intensidade do trabalho docente pode ser averiguada quando o professor C4 constata a seguinte situação:

C4 - as atividades são as mais diversas aqui no Departamento: de ficar escolhendo o tipo de papel que a gente tem que ter aqui e até mandar memorando e fazer pareceres e agora tem uma análise de protocolo de compromisso, por exemplo, uma reunião que eu vou ter agora, pareceres para processos que vão para o Núcleo. Sou conselheiro do Núcleo também. [...] também o Departamento. É bastante estafante e as atividades consomem muito do tempo dos professores e no final das contas tem pouca visibilidade. [...]

Essas atividades, além de serem inúmeras têm consubstanciado um rol de funções que encorpam ainda mais o trabalho docente, tendo como um foco de altíssimo processo de intensidade no trabalho deste profissional. O acúmulo de obrigações, como já assinalado anteriormente, vem engendrando um cenário onde o processo de trabalho docente está preso a pequenas atividades, conseqüentemente, consome o tempo necessário suprimindo tempo necessário para reflexão, estudos e aprofundamentos de conteúdo. E no final desse processo, o professor C4 enfatiza que o trabalho administrativo, basicamente, não tem visibilidade e o que realmente reverbera é resultado final da produção acadêmica com as avaliações e o controle do trabalho dos professores. Entretanto, cumpre sua função buscando desempenhar todas as atividades a ele designadas.

As funções administrativas têm sido uma forma de tomar conta do trabalho docente realizando um processo cada vez mais de retirada da carga horária dedicada ao ensino, pesquisa e extensão. Com isso, o docente realiza diversas atividades que a chefia exige. Em síntese, em sua fala o professor C7 mostra todas as suas ações no cotidiano na universidade como chefe de Departamento, e dela destacamos enxerto para realçar o quanto o docente elabora seu trabalho em meio à gama de atividades.

C7 - [...] Então, eu estou sempre trabalhando para que este site esteja atualizado. Fico sempre responsável em manter a documentação de todos os professores. Então, toda essa parte que é administrativa, desde o início até o final eu faço tudo porque nós não temos secretário e nem técnicos administrativos. Os técnicos que nós temos aqui são técnicos de áreas específicas que não da administração. Então, toda essa parte administrativa o chefe fica fazendo tudo sozinho, desde a confecção desses documentos, a expedição desses documentos, a entrega, tudo é feito pela chefia. [...]

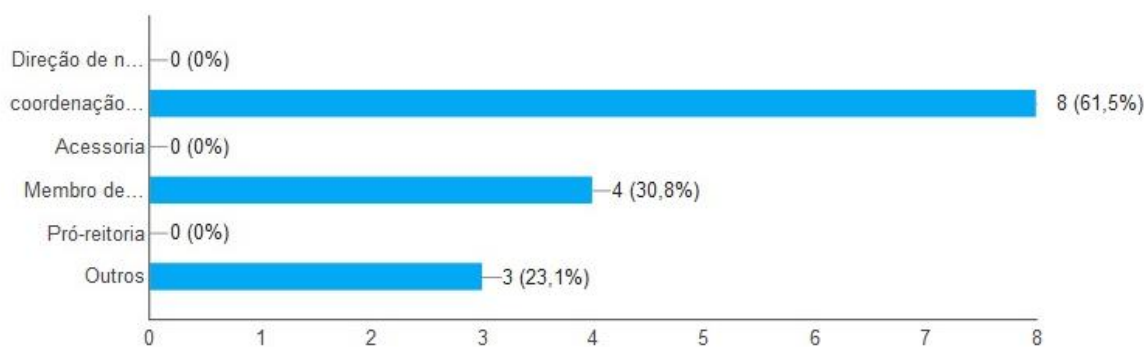
A docência retrata o atual estágio que o trabalhador se encontra obrigado a exercer diversas funções e sendo um profissional apto a ter iniciativa e adaptado ao mercado que procura por um profissional que possa dar conta em todas as circunstâncias dos percalços oriundos do trabalho.

Em síntese, o trabalho docente é afetado em cheio por essas mudanças, que forçam o ritmo da produção, incrementam as tarefas a serem realizadas, instituem horários atípicos, com a aceleração no desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica “produtivista consumista”. [...] (MANCEBO, MAUÉS E JACOB, 2006, p.49)

O trabalho docente na universidade se caracteriza encorpado de atividades, muitas tipicamente burocráticas, e o docente acha-se absolutamente refém desse cenário norteado por uma demanda excessiva de trabalho. Ao mesmo tempo, precisa estar atuante e produtivo reproduzindo sua força de trabalho apresentando um ritmo mais convergente com um contexto de altíssimas demandas e redução de trabalhadores. Mais adiante, aprofundaremos a respeito da produção acadêmica e quantidade de publicações que podem evidenciar um processo de trabalho altamente adequado aos novos rumos que a universidade pública vem tomando na produção acadêmica.

As atividades administrativas que mais aparecem como exercidas pelos professores é a coordenação e vice-coordenação de cursos (graduação, mestrado, doutorado), sendo 8 professores - cerca de 61,5%; em seguida na função de membro de comissões - 30,8%; e outros 23,1%. Reparemos no gráfico a seguir:

Gráfico 14 - Atividades administrativas que os professores envolvidos na pesquisa desempenham.

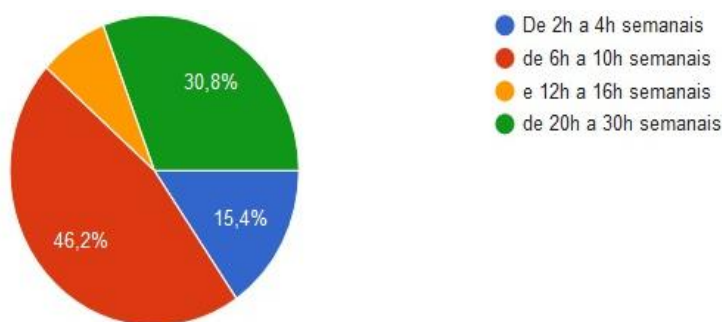


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Os dados acima revelam a preocupação dos professores que assumem a responsabilidade de uma coordenação em responderem as questões levantadas pela pesquisa quando se colocam como professores que têm, além da docência, que exercer as atividades administrativas. As atividades administrativas são mais um condicionante para aumentar o trabalho docente por acumular questões burocráticas que tomam maior tempo do professor, provocando a intensificação do trabalho docente.

Com relação à carga horária semanal dedicada exclusivamente às atividades consideradas administrativas, a mesma pode ser visualizada no Gráfico 13, o qual reproduz que cerca de 15,4% dos professores dedicam de 2 a 4 horas semanais; de 6 a 10 horas semanais, 46,2%, o que corresponde a maior parte dos professores; de 12 a 16 horas, 7%7; e entre 20 e 30 horas semanais o correspondente a 30,8%. Esse último dado chama atenção pelo fato de tomar muito tempo dos professores, o que cria obstáculos para as demais atribuições na docência.

Gráfico 15 - Carga horária semanal dedicada às atividades administrativas pelos professores envolvidos na pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Em observância à redução do número de funcionários técnicos administrativos o professor tem diante de si a tarefa de executar funções desse caráter. Além do ensino, da pesquisa e com as atividades de extensão, o professor universitário é incumbido de funções que seriam dos técnicos administrativos, o que contribui para a intensificação de seu trabalho.

Para ele, o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um **técnico e especialista** num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um professor de nível superior, capaz de ensinar e preparar profissionais para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar apto para ser um administrador, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. E ainda precisa ser um escritor razoável. (BOTOMÉ, *apud* LEMOS, 2014, p. 100)

A este respeito, o trabalho efetuado pelos professores que requer bastante tempo e muitas vezes não é computado como tempo de trabalho docente, mas é imprescindível, é em

relação à carga horária dedicada às orientações de TCC's, dissertações, teses e relatórios de estágios.

5.2.7 Pontos positivos e negativos na realização do ensino, pesquisa e extensão

A universidade se instalada sobre os princípios do ensino, pesquisa e extensão e tem sobre si a responsabilidade em colaborar de forma a contemplar essas tríades em suas ações. A instituição universitária reconhecida estabelece que haja um ensino para formação intelectual e preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, e a pesquisa é como alavanca em descobrir, produzir e desenvolver o conhecimento e a extensão chegando ao campo da sociedade.

No entanto, para que haja esse três princípios são necessárias condições materiais na sua efetivação. E os professores têm função primordial no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. E por meio desses sujeitos é possível fornecer as bases para o que se entende constitucionalmente sobre o que seja universidade, sem dispensar as instalações materiais. O trabalho docente tem papel de destaque em reconhecer a função social da universidade, contudo, como sugere Mancebo (2013, p. 520), essas atividades vêm se instalado de forma intensificada, isto é, evidenciado por tal panorama descrito:

Todavia, no dia a dia acadêmico, faz-se muito mais. Seguindo tendência predominante no mundo do trabalho, sob a acumulação flexível, o trabalho docente, além de precarizado, também foi flexibilizado e intensificado, mediante o aprofundamento de uma nova sociabilidade produtiva que alcança o limite extremo da autoexploração.

A universidade sofre as influências de fora marcadas por relações de trabalho exploratórias que se apropriam de modo a aumentar o trabalho na universidade por estar inteiramente respaldada pela exigência de tornar efetivos o ensino, a pesquisa e extensão. Assim, o trabalho docente tem se realizado em meio a uma realidade que predomina precarização, flexibilidade e intensificação com uma universidade apoiada na produtividade.

Nesse ponto de vista, considera-se importante compreender a visão dos professores com relação aos aspectos positivos e negativos sobre o ensino, pesquisa e extensão. Conhecer a partir dos sujeitos que vivem a realidade universitária e apresentar o que entendem como sendo benéficos, ao mesmo tempo, apontando problemas que dificultam seu trabalho nesses três princípios. Dessa maneira, poderemos visualizar por meio de suas falas pontos que podem

ser avaliados como forma de consubstanciar em maior intensidade o trabalho. Por outro lado, perceber os ganhos que a universidade proporciona.

Não cabe aqui apontar saídas idealizadas à melhoria da universidade quanto ao ensino, pesquisa e extensão. Porém, os argumentos fornecidos pelos sujeitos nos dão consistência para vislumbrar condições mais apropriadas em se conceber a universidade permitindo focalizar possíveis entraves materiais que implicam em aumento de intensidade do trabalho docente, como se pode constatar nas próprias falas dos sujeitos que fazem a universidade, iniciando pelos aspectos positivos elencados.

C1 - Em relação a ensino, pesquisa e extensão a gente tem pontos positivos de poder atingir não só nossos alunos, mas também a comunidade.

C2 - Aspectos positivos que são muitos. Nosso desenvolvimento como profissionais da educação, nossa contribuição pra o fomento da pesquisa, para o fomento para as trocas de saberes, para o desenvolvimento do conhecimento mesmo dos alunos. [...]

C3 - Então, positivos é aquilo que já está previsto nos estatutos, regimentos, nas normas e que precisa ser sempre reinterpretados e aplicados, ou seja, não tem como separar esses três elementos. Não dá para fazer ensino sem pesquisa e não dá para fazer sem que esses resultados sejam estendidos à população. [...]

C4 - Os positivos são partes daquilo que já te falei e é muito gratificante você ver alunos que chegam crus e vão desenvolvendo ao longo do curso; você ver progresso isso é muito legal. Há também uma realização pessoal fazendo um porção de coisas que são legais para você mesmo. Você aprende também dando aula, essas coisas todas. A gente, nas atividades de ensino, como eu te falei, acompanha esse crescimento dos alunos, é importantíssimo.

C6 - [...] A pesquisa também a gente tem aqui a preocupação de todos os docentes do Departamento de que esses alunos não virem técnicos meramente; eles têm sempre participação em projetos de pesquisa. A gente incentiva os PIBIC's e eles começam a desenvolver suas pesquisas, criam os seus questionamentos e começam analisar o material arqueológico com essa visão crítica. [...]

Na visão dos professores, a pesquisa é muito relevante, pois revela que a universidade é fundamental para os alunos, porque proporciona o direcionamento de suas ações a fim de “poder atingir não só os nossos alunos, mas também a comunidade” (C1) - também ressaltado em outro relato que “nosso desenvolvimento como profissionais da educação, nossa contribuição para o fomento da pesquisa, o fomento para as trocas de saberes, para o desenvolvimento do conhecimento dos mesmo dos alunos” (C2).

A preocupação com os alunos é muito evidente no trabalho dos professores, apesar das diversas atividades que extrapolam a ação na docência sem, contudo, desprender-se do foco que é atender os alunos. Em outro relato enfatiza-se novamente os alunos: “é muito gratificante você ver alunos que chegam crus e vão desenvolvendo ao longo do curso; você

ver o progresso. Isso é muito legal.” (C40). Com isso, percebe-se que o trabalho gira em torno da formação: o ensino, a pesquisa e a extensão se entrelaçam com a mesma finalidade.

Considera-se a pesquisa como um dos pilares que sustenta a função social da universidade em nossa sociedade. Diante disso, podemos indagar sobre os pontos positivos ao mesmo tempo os negativos no que tange à pesquisa, no entendimento dos professores. Reproduzimos primeiramente os pontos positivos:

C3 - A pesquisa ela também traz elementos rigorosamente construídos a partir de um olhar do observador... do pesquisador um olhar do cientista social e portanto ele alimenta traz elementos e vários cenários novos que a gente possa encaixar a nossa atuação docente. E a extensão é a resultante é como se ela fosse o desaguador natural de todo esse esforço que toda a sociedade vai ganhar e se beneficiar desses esforços de ensino e pesquisas.

C4 - A pesquisa é mais interessante ainda porque você justamente desenvolve pontos que são importantes para você.

Pode-se perceber uma significativa importância da pesquisa na ação do docente na universidade contribuindo em suas experiências, além de culminar na atividade de extensão. Todo esforço na pesquisa tem como alvo final beneficiar a sociedade, consequentemente destina-se um tempo considerável para adentrar mais na pesquisa, pois se “desenvolve pontos que são importantes para você” (C4), ou seja, por meio da pesquisa os professores têm liberdade em discutir e estudar pontos considerados fundamentais no seu fazer acadêmico.

O que se busca averiguar sobre a importância ou não da pesquisa é que ela pode estar sendo realizada a partir de condições de intensidade. Por mais que se valorize, são atividades que requerem certa responsabilidade e tempo para sua elaboração e com o processo de produção, toma dos professores uma parte considerável da carga horária de seu trabalho. Ao saber que a pesquisa está envolta de significância social, ao mesmo tempo não se oferecem as condições apropriadas para o professor-pesquisador, Mancebo (2013, p. 520) afirma:

Digno de referência é que, no contexto do trabalho imaterial, o docente é submetido a novos parâmetros para a exploração de sua força de trabalho, precisamente a partir de um uso hiperotimizado do tempo, o que é alcançado através de sua subjetividade criativa e participativa no processo de produção. Constrangidos à pressa e ao atarefamento diário, o tempo necessário à reflexão e à pesquisa realmente inovadora é, muitas vezes, proscrito como inatividade.

Com sua força de trabalho sendo explorada, tendo que encontrar algum tempo para destinar à pesquisa, e mesmo com uma listagem longa de atividades que cumprem cotidianamente, os professores estão dando conta. A pesquisa necessita da adesão mais

completa dos professores por causa da reflexão, estudo e produção. Por outro lado, as relações de trabalho na universidade têm uma proposta mais flexível em que professores dão resultados quando realizam uma série de atividades apertando o tempo para determinados temas que seriam mais prioritários.

Desde já citaremos quanto à pesquisa quais pontos negativos na percepção dos professores mostram essa possibilidade de maior dedicação em relação ao tempo necessário para desenvolver projetos de pesquisa, como o alerta do professor (C1): “[...] eu vejo que ainda falta muito para que o professor consiga fazer pesquisa e extensão junto.” Entende que fica difícil atuarem quando não se tem tempo, pois se consome muito do deste não sobrando tempo e tendo que escolher ao que se dedicar, no caso, pesquisa ou extensão. O professor (C2) afirma que “[...] a própria questão pelas muitas atribuições que temos que nós temos realmente que dar conta do ensino, da pesquisa e da extensão”. Tendo clareza de tantas atribuições que devem fazer, porém logo assumem que: “E, de repente nós estamos desenvolvendo estas atividades que surgem de forma, assim, muitas outras questões urgentes que também nós temos que dar conta. [...]” (C4) Questões que aparecem a fim de que possam ser resolvidas somando-se as atribuições que já vinham sendo feitas.

Podemos elencar outros entraves no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão apontados pelos professores: “[...] próprias condições administrativas como a questão do espaço, a questão do professor ter um espaço reservado para atender um orientando, nem todos têm. Alguns professores do Departamento têm, mas nem todos têm. São essas situações.” (C2). O local para trabalhar é uma reclamação recorrente “o professor deveria ter um espaço físico melhor” (C1), e que também é citado pelo professor C3.

O professor C3 apresenta vários pontos com aspectos negativos que afirma serem bastante conhecidos, isto é, problemas que sempre estão em voga:

C3 - [...] os aspectos negativos, os já conhecidos: a falta de estrutura material, espaços físicos, laboratórios, instrumentos de projeção de interatividade em sala de aula, tudo isso é muito deficiente no setor público. No caso da pesquisa, especificamente negativo é a falta de recurso e quando os recursos aparecem eles são muito vinculados a editais e voltados para interesses muito particulares o que dificulta a aprovação dos projetos dos docentes tendo em vista a sua realidade, locais e regionais. Desenvolvem, então, os editais que acabam contemplando as necessidades de pesquisa.

C1 - Com relação ao ensino, a gente... a universidade precisa melhorar em alguns aspectos materiais para professor. O professor deveria ter um espaço físico melhor, material didático, por exemplo, a gente não tem datashow, eu dou aula de libras então nossas aulas de libras são muito visuais. Então a gente deveria ter na sala datashow e não tem. [...]

C4 - [...] A pesquisa é mais interessante ainda porque você justamente desenvolve pontos que são importantes para você. E extensão com a comunidade que é muito importante, a produção de artigos é a falta de estrutura a gente não consegue ter nenhuma estrutura para nada nem para pesquisa, nem para ensino, nem para extensão. Então, isso é terrível. [...]

C6 - [...] Os negativos. Na verdade, é a falta ainda de infraestrutura física e financeira para arcar com todas essas atividades. A gente tem uma dificuldade enorme em todo o semestre de fazer atividade prática de campo com os alunos. [...]

A falta de condições materiais com relação ao desenvolvimento da pesquisa, ensino e extensão também é recorrentemente salientado por outros professores. Um ponto que chamou atenção foi o fato de a professora C1 explicar a ausência de material dando o exemplo do datashow, pois não tem nenhum no Departamento, e o curso no qual está vinculada, mais do que nunca necessita desse material imprescindível para as aulas por ser um curso de libras altamente dependente do visual. Muitas vezes, nota-se um pessimismo avançado como o colocado na fala “a falta de estrutura, a gente não consegue ter nenhuma estrutura para nada nem para a pesquisa, nem para extensão. Então, isso é terrível” (C4). Apresentar os pontos negativos a partir das realidades dos professores ilustra com mais propriedade os problemas vividos na universidade:

C6 - Então, a gente tem toda uma logística para levar. Imagina 15 alunos a campo, muitas vezes, acampando porque a gente não tem condições de ir e voltar que é um ônibus para ir até lá no sítio e depois ir e voltar. E tem o horário do motorista e a gente não consegue ficar o dia todo em campo. Então, muitas vezes, pernoitar no próprio sítio, barraca, comida, gás, tem que ter estrutura para água, banheiro. Então, vai imaginando isso tudo e a gente tem feito praticamente do bolso porque a universidade não tem como custear, como arcar com essas despesas.

O conjunto de pontos negativos e positivos postos pelos professores possibilitam uma base sintomática do que pode causar a intensificação do trabalho. Isso não quer dizer que condições inadequadas são a principal causa de intensificação, mas não exime que os problemas relativos às condições inapropriadas dão forma para um problema ainda maior que circunda o trabalho do professor.

Quando o trabalho docente conta com a falta de condições mínimas como falta de recursos para pesquisa, não ter espaço físico, falta de material, são progressivamente atenuantes ao não serem fornecidas condições que possibilitem conviver num ambiente onde está presente a precarização que marca as relações de trabalho contemporâneo. O aumento de trabalho e a falta de estrutura dificultam decisivamente a efetuação da prática educativa dos

professores, logo, pode haver uma intensidade pelo fato de não se encontrar as condições adequadas e o professor ter que exercer seu trabalho diante das circunstâncias e condições que recebe.

O aspecto contraditório a respeito das condições materiais encontradas no chão da universidade por meio dos sujeitos que trabalham e lidam com entraves diariamente retratam que a mesma está posta a serviço de uma idealização permeada pelo funcionamento do ensino, pesquisa e extensão que se quer verdadeiramente efetuar. Por outro lado, os relatos dos professores nas suas avaliações balizam a falta de recursos e estruturas físicas mais adequadas. Posto isto, o que é proclamado nas políticas não é realizado na prática. Essa dinâmica no funcionamento da universidade, mais específico na UNIR, permite verificar uma predominância maciça de dificuldades que põem em xeque a ação prática dos docentes sem apoio condizente que dará base para o exercício da profissão.

A burocratização na universidade é um problema na visão dos professores no que toca ao funcionamento, vista como um atraso no processo causando muita demora na efetivação de seu trabalho. A burocratização sendo retratada como uma forma de empecilho ou dificuldade nas ações na universidade, o que atrapalha decisivamente no ensino, pesquisa e extensão como podemos analisar na seguinte resposta:

C1 - Eu tenho conseguido fazer ensino e está dando para fazer extensão. Pesquisa apenas iniciei, não consegui, ainda não tive essa experiência. Eu estou no grupo de pesquisa, a gente está iniciando. Mas eu vejo que é muito lento o processo na universidade tanto para extensão como para a pesquisa. Os trâmites para você fazer pesquisa na universidade eles são muito burocráticos, eles demoram muito, tem que fazer reunião de Departamento passar por ata, passa para o Núcleo que demora, depois vai para a PROCEA e volta [...]. Aí eu acredito que há um engessamento. Acho que o setor de extensão deveria desburocratizar esse processo para que o professor pudesse agir mais rápido, porque a gente espera tanto p... projeto .

C7 - [...] E a burocratização dos processos para você entrar com um processo de extensão para você entrar com projeto de pesquisa, A burocratização é tanta. Muita gente desiste antes de chegar lá, porque você tem que encaminhar um projeto em três instâncias diferentes com três Atas diferentes, com três pareceres diferentes. Isso demora meses para ser tramitado. Entende? Aí quando o negócio realmente se institucionaliza já esfriou toda aquela ideia, todo aquele momento. Então, eu acho que deveria desburocratizar esse processo que pode ser muito mais ágil. E pensar em ferramentas de financiamentos para elas. [...]

C5 - [...] É isso que me falta se quer saber esse é um aspecto negativo de fazer ensino, pesquisa e extensão na universidade, porque você faz projeto e o projeto fica rodando. Sabe cachorro que morde o rabo? E fica rodando? Essa é a impressão que eu tenho quando vejo o meu projeto zanzando por aqui.

O professor C1 nos esclarece que são muito lentos os processos para a pesquisa e extensão. Existem alguns trâmites burocráticos, citando o exemplo, que para começar a desenvolver uma pesquisa deve-se passar por uma série de reuniões para alcançar a aprovação e poder iniciar a pesquisa regulamentada. E os projetos demoram a se institucionalizar, pois passa por trâmites burocráticos que atrasam o processo e alguns projetos travam dificultando a ação dos professores por causa da burocracia. O professor C5 afirma ironicamente: “[...] você faz projeto e o projeto fica rodando. Sabe cachorro que morde o rabo? E fica rodando. Essa é a impressão que eu tenho quando vejo o meu projeto zanzando por aqui.”

A respeito da burocracia nos serviços públicos se manifesta sobre a possível melhoria por meio de racionalização das atividades, porém ocorre noutros casos algo contrário que esta burocracia, apesar de racionalizada corrobora em maior intensidade com o trabalhador, como podemos destacar:

[...] Há situações em que a mudança organizacional não envolve, qualquer unidade a mais de consumo de energia por parte do trabalhador. É o caso dos processos de racionalização de atividades que anteriormente eram feitas de maneira a envolver perdas desnecessárias. Os procedimentos altamente burocratizados dos serviços públicos fornecem um exemplo desse caso em que a racionalização do processo poderia envolver aumento de produtividade sem aumento de intensidade. Por outro lado, é mais frequente a situação em que o trabalho é reorganizado de maneira a que não seja apenas racionalizado como demande mais energias do trabalhador. Nessa segunda situação, nos encontramos perante reorganização com intensificação (ROSSO 2008, p.26).

Segundo o autor são apresentadas duas faces a partir da reorganização do trabalho em prol da racionalidade que aumente a produtividade, contudo, sem aumentar a intensidade. Para as análises das falas dos professores acerca da burocratização dentro da universidade o que mais enfatizamos é o segundo ponto salientado por Rosso (2008), pois o serviço público, mesmo ao passar por reorganização do trabalho racionalizado pode apresentar problemas que geram um sinal de intensificação - a racionalidade -, ao invés de melhorar produz mais trabalho. A universidade como serviço público em funcionamento, apesar dos avanços na reorganização, sem citarmos os ganhos com as novas tecnologias de informática, traz consigo uma bagagem de práticas que interrompem o desenvolvimento do trabalho, pois ao burocratizar determinados processos delimitam e criam mais trabalho aos professores sendo uma marca para tal aumento de intensidade.

A saída apontada pelo professor C1 seria desburocratizar para que os professores pudessem desenvolver mais projetos na universidade. E outro professor lança uma questão sobre a falta de recursos relacionados especificamente na pesquisa, pois:

C3 - [...] é a falta de recurso e quando os recursos aparecem eles são muito vinculados a editais e voltados para interesses muito particulares o que dificulta a aprovação dos projetos dos docentes, tendo em vista a sua realidade local e regional desenvolvem, então, os editais acabam contemplando as necessidades de pesquisa.

C7 - [...] a parte negativa talvez não seja uma parte negativa, mas eu acho que tanto a extensão como a pesquisa deveriam ter mais incentivo de aportes financeiros, porque muitas vezes acaba que o docente desenvolve tanto a extensão como a pesquisa sem nenhum tipo de recurso e aí não tem a possibilidade de comprar materiais, principalmente nas nossas áreas aqui que dependem de instrumento. A gente, muitas vezes fornece esses instrumentos, porque a universidade não tem no seu escopo tradicional e também não oferece nenhum tipo de apoio para que isso seja adquirido para se trabalhar com os alunos. Então, a parte negativa do que falta? Falta apoio institucional tanto para extensão quanto para a pesquisa. É uma exigência que o docente se divida nessas três áreas, mas o incentivo tanto para a pesquisa quanto para a extensão é muito pouco. [...]

A falta de recursos perante as pesquisas não contempla adequadamente as necessidades das mesmas. Segundo o professor C3, atende parcela devido ao fato de interesses particulares. E essa supressão de investimentos é costumaz por parte do Estado perante o ensino superior, marcados por ideologias neoliberais em prol de serviços básicos como a educação, afetada por um modelo proposto de redução dos gastos públicos refletindo no ensino e na pesquisa diminuindo verbas de A falta de recursos financiamentos da universidade no âmbito mais geral, conforme afirma Sguissard (2009, p. 244):

As consequências dessa redução (e desse déficit acumulado), como nos casos dos países citados anteriormente, se fizer sentir sobre: a) a infraestrutura física e material dos mais de 50 campi federais (ali incluídos os laboratórios, bibliotecas, redes de informáticas, etc); o poder aquisitivo dos corpos docente e não docente. Não é insensato afirma-se que houve redução do grau de qualidade do ensino e da pesquisa nessas instituições, mesmo conservando-se acima da média da qualidade do setor privado.

A falta de recursos financeiros e materiais é fator determinante em atingir negativamente a pesquisa e o desenvolvimento dos projetos na universidade. Exige-se mais do professor ao ter que desenvolver seus projetos, muitas vezes sem apoio de bolsas para os alunos. De qualquer maneira, ao não ter facilidade em conseguir recursos, não exclui a tarefa em propor pesquisa e fazem diante das condições oferecidas.

Além da burocratização que conclama barreiras para se efetivar a pesquisa, os professores tendem a driblar algumas situações e avançar nesse campo porque é evidente que com mais recursos e mais agilidade nos processos é possível realizar projetos mais rápido e ter ganhos, conseqüentemente, visualizar uma diminuição de trabalho nos ombros do trabalhador docente:

C7 - Bom, eu acho que a parte positiva é que esse tripé, na verdade, é um item que um vai alimentando o outro; a graduação ela fornece instrumentos básicos para os alunos compreenderem uma determinada disciplina, um determinado tema que se desdobra numa extensão aonde ele tem a oportunidade de aprofundar mais naquele assunto e que desdobra novamente numa pesquisa que é onde ela tem a oportunidade de pegar esse aprofundamento da graduação para a extensão e transformar isso numa coisa maior, mais aprofundada, mais séria, mais qualificada. Então, eu acho que esse tripé é muito importante e fundamental no desenvolvimento da universidade, nas atividades que a gente preza aqui dentro. [...]

A fala do professor C7 faz uma síntese sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão e sua importância na formação dos alunos e o alcance da universidade. Nesse sentido, não há como desconsiderar que os aspectos positivos e negativos demonstram ocorrer contradições inerentes no funcionamento e na ação dos docentes com implicações diretas na prática educativa e intensidade do trabalho. Para tal desdobramento, faz-se necessário aprofundar sobre as condições de trabalho ao averiguar se os professores consideram a situação das condições de trabalho adequadas.

5.2.8 Quantidade de publicações

Em referência à quantidade de publicações apresenta-se um dado que vem ganhando força dentro da universidade, como já assinalado, a produtividade acadêmica que cada vez mais vem sendo um aspecto fundamental no exercício da docência no ensino superior. As agências que fomentam as pesquisas necessitam que os professores sejam produtivos, quer dizer, ter produção em quantidade, traduzida materialmente em artigos, capítulos de livros e eventos científicos. Isto posto, as políticas implementadas pelos últimos governos têm formatado essa universidade apoiada nas publicações. Uma das conclusões em estudo sobre a intensificação do trabalho docente nas federais se remete ao seguinte ponto:

[...] O objetivo maior foi mostrar a crua realidade da nova universidade em construção nos tempos de FHC-Lula e a crescente “cegueira branca” de parte significativa de seus professores pesquisadores que, diante da intensificação e precarização de seu trabalho, enriquece seu Currículo Lattes, cumpre seus deveres de ofício, mas também se fatiga, adocece e “morre” um pouco a cada minuto de suas práticas universitárias (SILVA JUNIOR E SGUISSARD, 2009, p. 254).

Cumpra assinalar que o que nos permitiu realizar esta pesquisa incentivada pelo estudo desses autores é encontrar este fenômeno retratado na UNIR, como os professores que vivem essa mesma realidade de aumento da intensidade do trabalho na região Norte do país, a partir das mudanças das políticas governamentais para o ensino superior. A quantidade de publicação está diretamente ligada ao enriquecimento do Currículo Lattes permanentemente atualizado e pronto para ser considerado produtivo e apto para cumprirem o ofício como professor:

Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma *necessidade* de criar as condições para a realização dessa produção já que, institucionalmente, os *meios de produção acadêmicos* (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, bolsas etc.) foram (e continuam sendo) concentrados e disponibilizados para as áreas que conseguem inverter ciência e tecnologia para o capital. O resultado dessa política tem se materializado num crescimento cavalgar da produção e da produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo* (BOSI, 2007, p.1513, grifo no original).

O modelo de trabalhador docente universitário requer apresentar resultados quantitativos, mesmo com todas as tarefas postas. O que vale a pena observar é que esse modelo tem estabelecido um professor pesquisador ativo quanto à produção intelectual, valoriza-se a quantidade, determinando a forma de avaliar os professores; a qualidade é deixada de lado quando se tem que cumprir alguns números que garantam realmente status dentro da Academia, principalmente aos professores que estão vinculados a programas de pós-graduação. Por consequência, torna-se obrigatória sua participação na produção acadêmica, pois agências como a CAPES e o CNPq deliberam sobre credenciamento ou não de programas obrigando os docentes a manterem produção por atacado o que determina sua produtividade.

Dentro do cenário capitalista de produção, a lógica da competitividade se instala proporcionando relações no ambiente de trabalho que têm que lidar com atividades burocráticas, ao mesmo tempo, atividades acadêmicas que provam materialmente a

produtividade do professor. Com suporte nessas considerações, temos o modo como a intensificação do trabalho docente tem aumentado, abalizado como mola propulsora devido a necessidade da produção. Cumpre assinalar que a produtividade acadêmica pode explicar uma parte considerável quanto à intensidade do trabalho que vem ocorrendo, de modo a encontrar professores altamente coerentes com a produção e professores que não dão conta.

Nessa continuidade, os professores responderam ter conseguido publicar, a citar:

C1 - Em 2015 e 2016 em livro nenhum, mas em anais e eventos foram aproximadamente 8 eventos com publicações em anais.

C2 - Em 2015 eu publiquei um capítulo de livro. Em 2016, outro capítulo. [...]

C3 - Contabilidade agora em 2016 foram cerca de 8; em 2015 foram mais cerca de 12 artigos. [...]

C6 - Livro foi um capítulo de livro com a colaboração em toda parte editorial de outro livro. Artigos foram 3 ou 4, eu acho. Deixa-me ver se lembro de cabeça...acho que foi 2 ou 3, eu não me recordo. Participações em eventos foram mais 2. Eu acho que é isso. [...]

O mais importante que deve ser analisado não é a quantidade, mas o quanto produtividade tem sido vislumbrada dentro da universidade pública. Tomando-se por base as respostas, a maioria afirma ter publicações, e não temos como desconsiderar essa fato vez que tem sido um engodo para possibilitar a produção, principalmente estimulados pelos novos modelos de avaliação da CAPES:

Vale dizer, que estes traços recompõe o modelo de avaliação da CAPES a partir de 1996/1997, modificando de forma estrutural o trabalho do professor-pesquisador e a identidade das Ifes e de forma sutil e persuasiva, tornando o trabalho do professor intensificado e muitas vezes produtivo e avaliado pelo mercado, além do crivo marcante da CAPES. Há nisso uma condensação de diferentes temporalidades históricas, resultando na cultura atual da universidade, cuja a ponta de lança é a pós-graduação. (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009, p. 44).

A cobrança pela produção por meio das avaliações da CAPES atinge o trabalho docente de forma drástica, pois impõe uma atividade de produção acadêmica e intelectual para os pesquisadores, torna intensificando o trabalho ao passo que a produção do conhecimento fica atrelada a dados quantitativos e à importância do que se estuda. Além disso, se produz uma cultura na universidade produtivista que aumenta o ritmo de trabalho dos professores.

De todos os entrevistados, o que mais chamou atenção foi acerca da produção do professor C3 que teve 20 publicações no período de 2 anos. Mas justifica que no ano de 2015

teve 12 publicações e no ano de 2016, 8 publicações. Explica que houve uma diminuição devido “assumir a chefia de Departamento”. Com essa avaliação, entende-se que cargos de chefia tiram muito do tempo que se tem disponível para produção acadêmica.

C4 - Na verdade, em 2016 nenhum, justamente porque eu assumi o Departamento. Nessa época fiquei praticamente inviabilizado. Em 2015, se não me engano, foram dois artigos publicados. [...]

C7 - Em 2015 e 2016 eu não tive publicação de artigo e nem de livro. Tive em anos anteriores. Até 2014 fiz a publicação do livro e publicação de três artigos e a partir de 2014 quando eu ingressei aqui na universidade eu comecei a me dedicar exclusivamente ao ensino, à extensão, ao projeto de pesquisa. [...] Então, eu tenho produção prática e exibição dessa produção prática porque eu também sou artista e o meu projeto de pesquisa é sobre o meu processo de criação. É sobre os meus trabalhos que eu crio e aí eu tenho produção prática que aí são exposições individuais, exposições coletivas, palestras, mesas redondas, isso tudo eu tenho e na pontuação da tabela CAPES para minha área que é a área de artes; a produção prática também tem um peso equivalente a essa produção teórica. [...]

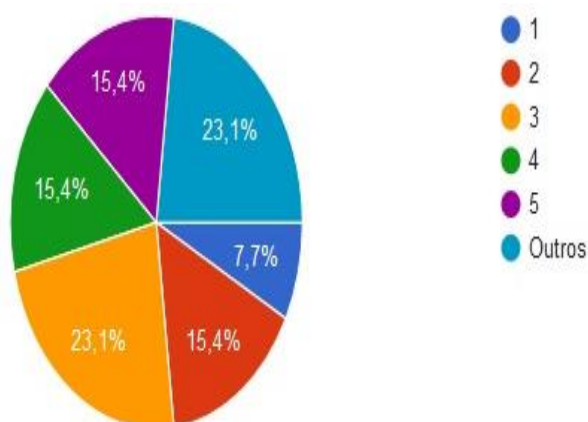
O professor C7 enfatiza a questão de que quando assumiu a chefia sua produção foi diminuída, porém lembra que dentro de sua área - Artes - a produção prática também como publicação tem o mesmo valor na avaliação da CAPES. No entanto, a produção em artigos, livros ditos tradicionais não ocorreu pelo fato de assumir a chefia. O professor C4 também lembra que houve uma diminuição acerca de sua produção por causa da chefia.

O que se pode concluir nesses aportes é que a chefia de Departamento ocupa uma demanda excessiva de tempo e de trabalho dos docentes, não restando muito para sua produção acadêmica. De qualquer maneira, o docente está enraizado por formas de trabalho que se propala a necessidade de produzir na Academia, mas os deveres burocráticos acarretam uma diminuição nessa produção. E para manter uma média na produção é necessário lidar com uma gama de atividades e, ao mesmo tempo, dar conta e ser efetivamente produtivo.

Na próxima questão, levantamos junto aos professores entrevistados quais seriam os pontos positivos e negativos quando realizada a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Esse ponto é crucial para a pesquisa porque demonstra na prática os produtos da necessidade de produzir constantemente por meio das publicações que são exigidas dos professores, por ano, principalmente dos que estão vinculados a programas de pós-graduação, que devem enriquecer seus currículos por causa das agências avaliadoras, conforme Gráfico 16:

Gráfico 16 - Quantidade de artigos publicados pelos professores envolvidos na pesquisa em periódicos, livros e eventos científicos em 2015/2016.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

A lógica empresarial de produção de artigos em revistas científicas remonta como ocorre a produtividade acadêmica. Dessa forma, os professores tornam-se reféns da necessidade de produzir para não serem excluídos das demais atividades na universidade.

Como se assinala, os professores vinculados à pós-graduação encontram-se submissos a um sistema que visa exclusivamente o produto final: artigos, dissertações, bancas, seminários, etc. Isto acarreta uma série de problemas em relação à intensificação do trabalho.

Quanto à pós-graduação, a partir de 2007, e de modo contínuo, aos dias atuais, tais processos se solidificaram e, em consequência, intensificou-se o trabalho do professor da universidade pública. O trabalho reestrutura-se, especialmente em relação ao modo de fazer científico, exigindo reduzido tempo de investigação e resultados efêmeros perante o novo paradigma de ciência hoje demandado. Destaca-se, nessa fase, uma expansão de matrículas, algo anômala da educação superior pública no país, mormente no subsetor das instituições federais, em nível da graduação, como se pôde verificar ao final do governo Lula (SILVA JR E CATANI, 2013, p. 159).

Fazer ciência, atualmente, é readequar-se ao modo de produção capitalista que demanda menor tempo e maior quantidade de produtos produzidos. Dito de outra maneira, a ciência se reorganizou por intermédio da pós-graduação como forma de gerar conhecimento em quantidade, o que reflete no trabalho do professor que tende a se alinhar aos controles das agências financiadoras as quais avaliam a qualidade pela quantidade de produtos. Quando Como se afere a produtividade de um operário pelo aumento da sua produção, não é muito diferente com relação ao desempenho professor de ensino superior. Portanto, a quantidade de

publicações, segundo a concepção produtivista, define se o professor realmente exerce sua profissão com qualidade e eficiência.

Esse excesso de publicações não leva em conta o tempo que o professor dispõe para sua produção, tendo em vista que o tempo de trabalho está sobrecarregado por outras atividades. Contudo, isso pode resultar em consequências graves quanto ao tipo de conhecimento e na própria formação dos novos professores/pesquisadores. Estes que já são formados no âmbito do produtivismo acadêmico sendo preparados para os percalços que o trabalho docente no ensino superior fará futuramente, se persistirem na carreira.

Cria-se um fazer universidade como o fazer uma empresa dentro do capitalismo concorrencial numa lógica de competição acirrada exigindo mais intensamente de sua base, os professores (trabalhadores):

Com efeito, a maior parte das IES brasileiras se converte, contemporaneamente, em máquinas de consumo destrutivo (e acelerado): de recursos físicos, que se submetem cada vez mais à lógica do *consumo* de mercadorias associadas ao campo educacional, numa sucessão de “novidades” rapidamente tornadas obsoletas (obsolescência planejada); e de recursos humanos, que se “desgastam” tão rápido quanto são lançados num predatório processo concorrencial, individualista e “meritocrático”, que exaure suas energias criativas. A orientação para “produção de resultados” expressa essa regra em que ser portador de atividades que geram mais-valia é mais importante do que ter/produzir/executar funções específicas. Na linguagem marxista, o valor de uso (da educação superior) se subsume ao seu valor de troca: ensino e pesquisa se tornam partes de um sistema que, em última instância, é produto de valor (MINTO, 2014, p. 376).

A exploração capitalista se evidencia por meio de “produção de resultados”. Dentro desta visão, seria a mais-valia gerada pela produção científica dos professores. O que está em jogo é a predominância de uma visão produtivista de universidade criadora de valor, que trata os professores como meros instrumentos para utilização dos recursos da instituição pública universitária.

A lógica de produção e consumo se instala por toda parte, porém, no campo educacional de produção de artigos em quantidade cada vez maior, também se deve a necessidade em publicar e provar que está em processo de enriquecer seu currículo e apto a concorrer no mercado acadêmico. No entanto, essa postura leva à seguinte constatação: para que serve toda essa produção? Será possível que o que é escrito também é lido? Qual a função de produzir tanto? Escapar a essa realidade não é possível. Não se conformar a essa situação traz consigo o sentimento de improdutividade.

Uma das respostas é a influência da Plataforma Lattes que adicionou uma necessidade precípua, a de estar em permanente atualização. Criada para guardar em um banco de dados informações dos pesquisadores, tornou-se uma forma de impulsionar a produtividade e alimentá-la constantemente é o objetivo do professor universitário, conforme afirma Bosi (2011, p. 144):

[...] Tal banco de dados foi denominado de Plataforma Lattes e começou a funcionar online em 1999. De lá para cá, os campos de informação dessa plataforma foram modificados de maneira a evidenciar e quantificar a produção intelectual valorizada pela CAPES, com destaque para a produção bibliográfica. Sua concepção expressa uma nova abordagem da carreira intelectual, devido também à *mortalidade do trabalho*! A cada três anos a produção *envelhece, caduca e perde valor*. [...] (grifo no original).

A produção do conhecimento de acordo com esses parâmetros fica ultrapassada, pois, quando se refere a três anos torna-a envelhecida e perde valor, já que a avaliação se reporta às últimas publicações. Diante desse fato, é importante o professor/pesquisador manter a Plataforma constantemente atualizada, com suas publicações. Valorizar a quantidade é o que se imprime e acabou se tornando um instrumento de força coercitiva para o professor alcançar resultados produtivos. A “mortalidade do trabalho” dá a impressão de que um trabalho feito há alguns anos não tem mais validade, mas se enxergado pela ótica do produtivista acadêmico se torna verdade. Os critérios avaliativos articulados pela CAPES têm como fundamento concepções puramente competitivas, produtivistas, eficientistas as quais não denotam a realidade da “qualidade”. A produção do conhecimento fica comprometida por estar sendo posta numa condição em que as investigações estão comprimidas em pouco espaço de tempo.

É no bojo dessa realidade que estão inseridos os professores da UNIR, especialmente os 13 professores que participaram da pesquisa por meio do questionário on-line. A partir da compreensão de como se está consolidando a produtividade acadêmica no campo universitário, visualiza-se a materialidade da intensificação do trabalho docente palpável quando se dá pela cobrança por publicações.

Todas essas proposições conferem “[...] as pressões por maior produtividade, a concorrência por mais verbas”, além disso, em relação a nossa preocupação “[...] a diminuição dos tempos para maturação de resultados deixa de ser uma decisão que afeta a cada indivíduo em particular, para constituir-se em mecanismo de constrangimento coletivo”. (TREIN E RODRIGUES, 2011, p.128). Significa pensar que por mais que a concorrência esteja sendo implementada entre os pesquisadores não dá consistência aos trabalhos produzidos, sendo um negativo na própria organização dos professores de ir contra essa lógica

produtivista. Isso se torna realidade “por meio de instrumentos aparentemente objetivos e neutros, como são os instrumentos de avaliação e franqueamentos. (TREIN E RODRIGUES, 2011, p.128)”

5. 2. 9 Condições de trabalho

Nas relações de trabalho é preciso oferecer ao trabalhador condições que podem subsidiar seu agir e as funções para as quais foram contratados. A docência para não apenas se materializar depende dos conhecimentos pedagógicos, intelectuais ou o modo de efetuar a prática educativa. É mais que isso, é primordial oferecer condições materiais de trabalho que possibilitem o desenvolvimento na universidade. Em não se obtendo essas condições há a impossibilidade de se efetuar uma formação apropriada, desenvolver pesquisas e extensão sem recursos. Portanto, a questão da materialidade da docência é um aspecto fundamental para se entender como se realiza o processo do trabalho docente no ensino superior.

Neste diapasão saber dos entrevistados se consideram as condições de trabalho adequadas e se recebem apoio é um ponto importante. São questões que intrinsecamente norteiam, também, o estudo da intensificação no sentido de poder compreender a materialidade da docência e como interfere no processo de trabalho. Assim, os professores afirmam que ainda não têm condições adequadas de trabalho, como explicitado em suas falas:

C2 - Adequadas, eu acho que ainda faltam alguns itens para elas se tornarem adequadas, principalmente em relação à questão de espaço, como eu disse, alguns professores têm os seus espaços. Têm salas específicas para seus grupos de pesquisas, mas a maioria não tem;

C3 - Aqui especificamente na Universidade Federal de Rondônia não são adequadas, você pode ver pela nossa própria estrutura de Departamento e dos demais colegas nossos vizinhos; espaços muito limitados, não há gabinete para os professores. É difícil exigir produtividade, capacidade de orientação e de produção de conhecimento se o professor tem sequer seu espaço de trabalho fazendo na sua própria casa. Isso é uma espécie de terceirização em que nós somos obrigados então a desenvolver todas essas atividades em nossas residências ou espaços de terceiros o que não é mais adequado [...];

C4 - Não, definitivamente não são adequadas e apoio praticamente zero;

C5 - Não considero que eu receba as condições de trabalho adequadas. [...];

C6 - [...] Então, adequadas ainda não são por tudo isso que te falei agora. Não tem o espaço adequado para as atividades, tanto de laboratório quanto de campo. Cada vez mais que a gente está solicitando isso para a reitoria para o Núcleo de Ciências Humanas inserir no projeto anual do orçamento que o Núcleo de Ciências humanas tem. A gente está conseguindo colocar essas demandas aos poucos, mas ainda é uma luta, ainda não é o ideal e está

longe de ser o ideal, mas a gente tem recebido mais apoio ou pelo menos estamos sendo ouvidos, as nossas necessidades estão sendo ouvidas. Na medida do possível a gente faz uma pressão ali ou aqui e vai conseguindo os apoios.

Esses professores afirmam não considerar ter as condições adequadas de trabalho porque não têm espaço apropriado tendo que realizar em suas residências, não tendo espaço de laboratórios, pela estrutura física, a exemplo o próprio Departamento onde ocorria a entrevista. A materialidade do trabalho é vista como fator negativo, pois nas suas percepções, a forma como atuam na universidade ainda precisa estar condizente a fim de assegurar a realização. Não contendo as condições básicas, o trabalho docente fica prejudicado por gerar uma ação constrangedora pela falta de recursos materiais e espaço adequado.

A universidade pública vem sendo atingida por esta falta de recursos. Uma forma de intervir para que o ensino público superior não seja melhor que o privado é realçando as formas de funcionamento da instituição com condições mínimas. Por isso mesmo tem-se uma crescente reclamação por falta de espaço com criações de cursos sem a estrutura física necessária, como prédios e salas de aula, conforme podemos apresentar:

C1 - Bem, com relação ao Departamento sim, a gente tem uma sala, tem computadores, mas eu acho que falta muito, por exemplo, nosso curso é novo, a gente não tem salas. Então, a gente passou esse ano de 2016 correndo com as turmas de um lado para o outro para conseguir sala de aula, não tem um espaço físico. PESQUISADOR: “Não tem o prédio?” Não, não tem, vai ser construído, eu estou dizendo em relação ao meu curso Letras Libras, vai começar em fevereiro a ser construído, mas enquanto isso os alunos ficaram pulando de uma sala para outra. PESQUISADOR: “O curso foi criado antes de ser construído?” Isso, o curso foi criado antes de ser construído o prédio e antes de ser criado o Departamento, então, o curso começou ano passado, mas o Departamento só surgiu agora em setembro. Então, a gente apesar de você ver essa estrutura, tem essa estrutura porque pessoas e alguns colegas a gente foi correr atrás de conseguir mesas, doação de mesa, correr atrás de uma cadeira, de um computador. Isso com relação à parte do Departamento administrativo que começou, mas muito na ida do servidor correr atrás. A gente não teve um apoio [...].

O que se verifica é a criação de cursos com um mínimo necessário, com projeto de construção de prédios a serem executados depois do início do curso. Tem professores sem espaços para suas aulas tendo que recorrer a outros Departamentos. As condições são inapropriadas, mas os cursos estão em pleno funcionamento. As realidades precarizadas direcionam o trabalho docente na atuação comprometida por entraves materiais:

C7 - As condições de trabalho são adequadas, mas eu, enquanto docente, tenho as ferramentas básicas para trabalhar. Agora, falta muito para que seja ideal. O que a gente tem é o mínimo necessário que não é o ideal. A gente precisa de estrutura física em primeiro lugar. Não basta simplesmente criar o curso. A gente tem que criar o curso e dar estrutura física para que esse curso funcione. E um dos grandes problemas da universidade é que muitos cursos não têm estrutura física mínima para trabalhar. Então, eu acho que a grande mudança que essa universidade precisa é na parte estrutural. Tem que ter estrutura física para as coisas funcionarem.

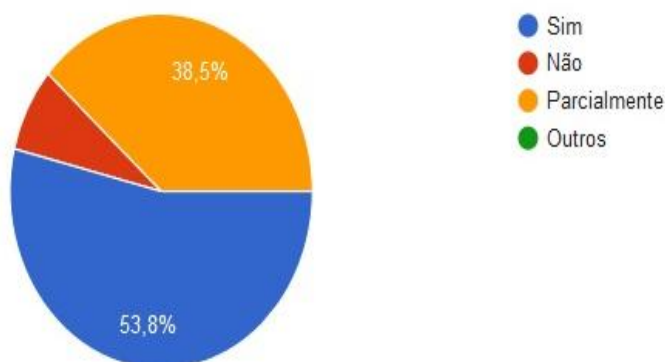
O professor C7 considera que suas condições de trabalho são adequadas, tendo as ferramentas básicas como docente, ou seja, na ação prática. Mas reitera que falta muito para o ideal. O que seria este ideal? Ele mesmo responde dizendo que não adianta a criação de cursos sem dar as mínimas condições, como a estrutura física. Dessa maneira, ele constata uma falta de estrutura que ainda prejudica a formação e a atuação docente. Isso vai ao encontro do que entendemos como forma de contribuir definitivamente para o desenvolvimento da universidade; é essencial oferecer condições materiais.

No próximo subitem procuramos saber mais sobre levar trabalho para casa como forma se intensificar o trabalho. E também, as implicações da intensidade sobre o tempo de lazer e resolver atividades particulares.

5.2.10 Possibilidade de cumprir todas as atividades de docência

Apesar de os entrevistados terem descrito a quantidade de trabalho realizado por meio das diversas atividades atenuadas pela intensificação do trabalho docente, cerca de 53,8% afirmam que conseguem realizar todas as atividades. Com efeito, se é possível realizar todas essas atividades em sua plenitude, supõe-se que é preciso utilizar de outro horário fora do trabalho. 38,4% dos professores afirmam cumprir parcialmente suas atividades, isso demonstra que não é possível realizar todas as atividades de modo adequado prejudicando suas ações. O que ocorre, possivelmente, é a elaboração de algumas obrigações, o que implica na parcialidade; enquanto outras são deixadas de lado, afetando decisivamente sua atuação.

Gráfico 17 - Os professores envolvidos na pesquisa cumprem com todas as atividades de docência na universidade?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Na verdade, quando nos remetemos ao processo de trabalho de um professor universitário enfrentamos um contexto decisivo de extremo acúmulo de atividades que intensifica o trabalho docente, por trás de um discurso de que é dever da profissão. A profissão docente historicamente está marcada por uma visão errada de “sacerdócio”. A missão do professor é cumprir seus deveres mesmo com tantos empecilhos, desde que valorizem sua ação educativa. Não concordamos com esse discurso, apesar do apelo que o professor do ensino superior tem, ao vê-lo com certo *status* social dentro da sociedade tendo um melhor retorno financeiro comparados com a educação básica, não afasta o fato que está sendo forçado a executar suas obrigações. Na cultura acadêmica produzida materialmente e influenciada pelos modelos de avaliação temos diante desse cenário a seguinte situação:

Segundo o novo modelo de avaliação da CAPES, o professor-pesquisador, que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, defronta-se com a “obrigação” de a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência ou em editoras de renome; b) dar aula na pós-graduação e graduação; ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009, p. 43).

Com tantos afazeres, os professores universitários têm sido acompanhados por um modelo de avaliação voltado somente para controle sobre a autonomia do trabalho docente. Constitui-se um tipo de “supervisor” por meio da avaliação ao dirimir um processo de acentuada atividade que defronta um professor com uma necessidade de cumprir todas as funções dentro de uma carga horária semanal. Em qualquer que seja a atividade classificada

acima, demandará um tempo que pode ultrapassar a carga horária pela qual foram contratados ou não atingirá de forma satisfatória com o grau exigido.

As observações feitas criam o modelo que vem sendo construído desde a Reforma do Estado e no ensino superior dos anos 1990 ao manter proposta que deixa a instituição pública mais condizente com as mudanças do capitalismo. Os trabalhadores do serviço público devem que ser mais flexíveis, produtivos e eficientes. Nessa direção, conduz o aprimoramento na forma de exploração e intensificação do trabalho docente mediante melhores formas de sugar os professores por meio da ideologia produtivista que assola o chão da universidade. Segundo esta concepção, cada um por si e todos juntos somente na troca de citações. Em consequência, introduz uma relação de fábrica dentro da universidade calcada na competição entre os próprios pares, dividindo ao invés de unir.

O tempo dentro do sistema capitalista é de suma importância na efetivação da produção de mercadorias. Quanto mais se emprega força de trabalho e se explora o trabalhador assegura, com isso, maiores níveis de produção e alcança patamares de consumo/produção altos cujo objetivo final é a mais-valia. Na universidade o tempo está tendo valor real, não trazendo lucros imediatos e nem mais-valia, mas a sua lógica de produção de mercadorias e o processo de trabalho explorador e intensificado está sendo implementado. Não se pode perder tempo; o professor deve utilizá-lo de modo mais eficaz, produtivo, correspondendo aos interesses de quem o explora.

A instituição pública de ensino superior é a mais afetada por todo esse movimento de alteração no trabalho docente, pois somente uma universidade deve cumprir com ensino, pesquisa e extensão. Comparado com a rede privada de ensino superior, ele tem como meta atender essencialmente um ensino oferecendo apenas a formação da força de trabalho:

Esta nova lógica de universidade estatal pública, que se mercantiliza com base na institucionalização dos serviços não exclusivos do Estado, acaba por produzir o professor dotado de uma “sociabilidade produtiva”. A sociabilidade produtiva, é a nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão, que, com as formas atualizadas de exploração da mais valia relativa e absoluta, leva o professor-pesquisador à exaustão por vontade própria. [...] (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009, p. 46-47)

Destaca-se que o professor acaba servindo não por sua vontade a esse sistema de produtividade, mas projetada no desenvolvimento da profissão docente. Isso só é realizável porque já se concretizou, de fato, desenvolver atividades em meio a tanto afazeres. O modo de exercer a função docente está impregnado pela “sociabilidade produtiva” criando a impressão

de ser um algo natural. É importante contrapor de forma radical a esse argumento e fugir das mazelas que o produtivismo acadêmico tem gerado no trabalho docente, fruto dos interesses puramente dominantes de manter a universidade em estado de penúria, solapando o seu conjunto de intelectuais (os professores) com perdas trabalhistas e mantendo o controle ao explorar cada vez mais.

5.2.11 Trabalho em casa e lazer

No trabalho docente universitário levantamos a hipótese de que com as novas formas de trabalho na era das tecnologias mais avançadas, na informática e comunicação, temos um professor que pode estar apto a levar atividades para seu ambiente privado. Sua casa passa a ser um novo local de trabalho, ou seja, um anexo onde realiza suas atividades que poderiam ser feitas na universidade. Não se questiona se professor tem preferência em fazer em casa. O que se busca verificar é como o trabalho intensificado faz extrapolar a carga horária, obrigando os docentes a terem que levar para suas casas muito mais trabalho. Com essa premissa, basicamente, teremos uma noção que intensidade traduz-se em jornadas de trabalho extenuante que perpassam a instituição universidade propriamente dita e se elevam ao chegar à vida particular dos professores. Não sendo apenas 40 horas semanais de dedicação exclusiva e ainda usando todo insuficiente tempo que seria para lazer dos professores.

Nessa conjuntura é docente que tem que viver a universidade. Para isso ocorrer, precisa deixar de lado a sua vida particular e se entregar definitivamente ao trabalho se quiser dar conta realmente das atividades que um professor universitário não pode abrir mão. Com as novas pressões dadas a esses professores para darem resultados efetivos e mostrarem serviço, tenderam construir uma ideologia de produtividade acadêmica que requer uma produção em larga escala ao modelo de esteira fordista, com incríveis níveis de produção enriquecendo seus currículos.

Com efeito, levar trabalho para casa diante dos deveres acadêmicos é marca registrada do professor universitário como se pode perceber em suas falas. A nova reorganização do trabalho propõe um trabalhador disposto a realizar de forma competente e eficiente, de tal forma que podemos ver nesse aspecto que o professor tendo que cumprir tantas atividades é refém do trabalho que não abandona quando sai do ambiente físico profissional, mas o acompanha em sua vida diária. Os professores afirmam ter que levar trabalho para casa, conforme podemos destacar:

C1 - Muito. Levo trabalho para casa porque não tem como não levar. Aqui não tem uma sala de professores; aqui não tem um espaço para que professores façam aqui. Foi até sugestão que andei dando para o nosso chefe de Núcleo para que houvesse uma sala dos professores, que a gente pudesse fazer isso, planejar, corrigir provas, corrigir material, atender o aluno. Então a gente, muitas vezes atende o aluno em casa; encontra o aluno em algum café para ajudar, na biblioteca, mas a gente não tem um espaço para fazer isso, mas deveria ter dentro da universidade um espaço para que os professores fizesse esse atendimento. [...] Então, praticamente todos os professores levam trabalho para casa. PESQUISADOR: “Seria à noite?” Seria no final de semana, à noite, ou durante a própria semana quando a gente tem um tempo para fazer um planejando a gente faz esse planejamento. Em casa que eu, de fato, gostaria que fosse dentro da universidade, tem professores, a maioria até gosta, penso.

A intensidade pode ser medida a partir do momento em que ultrapassar o terreno da vida particular dos professores. A justificativa de alguns é a falta de espaço na universidade para permanecerem e desempenhar suas atividades docentes como “planejar, corrigir material, atender o aluno”, não havendo esse espaço, logo, tem que realizar em sua própria casa.

No que diz respeito ao atendimento aos alunos feitos fora da universidade, a professora C1 entende que seria melhor se as atividades na universidade, citando o exemplo do planejamento que poderia ser realizado na instituição, porém, surge como forma de alongar o trabalho em casa. É evidente que o discurso está palpado no fato de que não há espaço. Ainda assim não se pode provar se realmente tem intensidade, pois a opção escolhida em executar as atividades docentes é em casa.

A extensão do trabalho no ambiente domiciliar pode trazer à tona a falta de tempo pelo acúmulo de atividades e pela intensidade. Muitas vezes, por não conseguirem cumprir tantas demandas provocadas propiciadas pelo trabalho durante a semana, isso invade seus finais de semana, diminuem o descanso e assinalam uma vida plenamente explorada no serviço da docência. Como podemos notar na fala da professora C3, que usa as noites e parte do final de semana a fim de concluir atividades, e na mesma linha explica a falta de estrutura interna ou espaço como motivos de não se conceber todas as atividades na própria instituição universitária:

C3 - Muito. Exatamente por esse motivo a falta de estrutura interna na universidade. Então, certamente a gente usa boa parte do nosso fim de semana parte dos dias úteis. De noite, no meu caso, não dou aula nesse momento. Então, a gente trabalha sim em casa. [...]

C4 - Sim, trabalho para casa bastante... eu o tempo reservado para atividades particulares e alguns afazeres é quando sobra um tempinho que dá para fazer alguma coisa, mas normalmente o trabalho acadêmico toma muito tempo.

Passamos os sábados e os domingos fazendo coisas, lendo artigos que estão atrasados, corrigindo TCC's de alunos que mandaram atrasado e essas coisas todas. Muito. Um pouco, hein! No meu caso muito pouco. Lazer fora de casa é mais difícil. Eu assisto a um filme por dia, faço inglês, para mim é uma distração, mas também um investimento, porque eu quero fazer pós-*doc* fora e então eu não considero um lazer. Eu gosto de ler, não faço muita coisa. [...]
C7 - Ah, todos os dias a gente leva coisas para casa, porque você sai daqui e você continua pensando em como você vai resolver determinada questão administrativa; como você vai atender determinada questão pedagógica ligada ao aluno; como você vai elaborar um determinado parecer de um processo.

O professor C3 ressalta a falta de estrutura interna que o obriga a levar trabalho para casa. Esse trabalho ocupa os finais de semana, tomando um tempo que deveria ser usado para o tão esperado descanso e lazer. Pelo contrário, produz uma demanda de trabalho que é executada no período de descanso. A intensidade do trabalho está identificada por meio desse processo de usurpação do tempo livre do trabalhador docente.

Enquanto perseverar a organização de trabalho universitário absolutamente voltado a absorver do trabalhador docente todo seu esforço atingindo seu ápice, pois além de suas obrigações na docência tem de interagir em vários campos e funções dentro da universidade, executando tarefas que não deveriam ser deles. A intensidade no trabalho docente se torna um requisito para o novo trabalhador universitário. Para isso, viver a universidade intensamente:

Uma das maneiras de intensificar o trabalho consiste em alongar a jornada. Quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar por mais tempo, acumulam-se tarefas sobre seus ombros, exigindo mais esforço. Acúmulo de tarefas e outros mecanismos, tais como o domínio de tecnologias recentes que aumentam os ritmos ou exigem atividades suplementares, implicam em intensificação do trabalho (ROSSO, 2008, p, 109).

Uma das formas que sinalizam a presença da intensificação é o fato do alongamento da jornada de trabalho. Esse ponto crucial demonstra que o aumento da jornada de trabalho dos professores universitários pode ser verificada quando destinam o tempo de descanso e lazer nos finais de semana como complemento em terminar atividades que poderiam ser efetuadas inclusas nas 40 horas que foram contratados

Nesta parte da pesquisa no qual os professores assumem uma função administrativa como chefe de Departamento, conseqüentemente tem uma sobrecarga de trabalho em resolver questões basicamente administrativas, agregando a seu rol de atividades docentes que tem a ver com procedimentos para o pleno funcionamento do Departamento e cursos. Com isso, a

professora salienta que leva trabalho para casa por ter de elaborar documentos fora do setor, como se pode depreender na descrição dessa situação:

C2 - Levo. Tenho levado sim, por quê? Muitos dos documentos que nós temos que elaborar eles requerem um pouco de concentração para a gente pesquisar, inclusive nas resoluções, nas leis que regem a parte administrativa da universidade. E aqui a demanda é muito grande; a todo momento estamos atendendo aos professores, estamos atendendo alunos. Então, nem sempre sobra tempo para a gente elaborar essa documentação, fazer parecer, elaborar alguns documentos, aí eu prefiro levar para casa. Levo para casa, faço e no outro dia eu trago, mas é pouco tempo que eu destino.

Com tantas demandas referentes ao Departamento, não possui tempo hábil para a elaboração dos documentos inerentes à sua função tendo que fazer distante desse local devido à atenção aos documentos importantes, pois cabe averiguar em Regimentos da universidade antes de elaborá-los. Resolver problemas fora da alçada da docência passa a ser uma forma de intensidade no trabalho. Não obstante, não desmerecemos o trabalho de cunho administrativo, pois sem essa efetiva atuação é praticamente difícil a universidade estar funcionando. A falta de profissionais, segundo os professores, retrata mais a frente, quando perguntados se seu trabalho é intensificado, que suas atividades poderiam ser assumidas por um técnico administrativo, no entanto, ocupam-se com atividades administrativas haja vista não ter alguém para realizá-las.

Para tanto, temos um professor/trabalhador flexível aos moldes do que provoca sociedade contemporânea ao estar apto a responder a demanda do trabalho com qualidade e eficiência em realizar diversas funções. O que importa salientar é que toda e qualquer atividade fora do eixo do trabalho do professor corrobora para aumentar a intensidade do trabalho. Contudo, vale rememorar a fala do professor C2 que explica sobre o porquê de seu pouco tempo na avaliação.

Os professores asseveram que conseguem ter um tempo reservado para a resolução de seus afazeres particulares e lazer, apesar de levarem trabalho para casa. Explicam que, mesmo de modo lacônico, ainda é possível deixar de lado os afazeres acadêmicos e dar exclusividade para a vida particular:

C1 - Assim, são nos finais de semana [...] Consigo mesmo sendo DE. Eu digo que este trabalho não é trabalho para final de semana; são trabalhos que nós fazemos durante a semana que a gente poderia fazer aqui, por exemplo, essas quarenta horas de dedicação exclusiva, mas final de semana não, é reservado para a minha família, para mim;

C2 - E lazer, final de semana, procuro, tento;

C7 - Mas na medida do possível eu evito levar trabalho... Pelo menos o meu final de semana eu desligo. Agora, durante a semana é praticamente impossível. PESQUISADOR: “Então você tem tempo reservado para lazer?” Final de semana.

Encontrar tempo em meio a tanto deveres desempenhados pelos professores é mínimo, o que denota que o trabalho sobrepõe a vida do trabalhador docente. Lutar para não ser ocupado pelos deveres acadêmicos é uma tentativa de ir contra a corrente de intensidade no mundo do trabalho. Isso não quer dizer, porém, ao não levar para seu lar, que não possua intensidade no trabalho, afinal, esta sobrecarga pode estar exposta durante a semana com a gama de atividades postas. Merece destaque que ao mesmo tempo o professor tenta obter um tempo para o lazer, apresenta também argumentos que seguramente têm impetrado tempo nos finais de semana. Pode-se haver esse tempo somente nas férias, conforme realçamos na seguinte fala:

C3 - É muito restrito se concentrar nos períodos de recesso quando aí as demandas de alunos e colegas e da administração superior elas diminuem ficando apenas casos isolados. Então, nesse momento a gente consegue estabelecer novas leituras e abrir novos campos de conhecimentos, de relacionamentos, viajar, observar outras realidades que considero como lazer. Lazer para mim é a descoberta do novo, daquilo que está surgindo como nova realidade social e isso é fundamental, ou seja, o lazer não é só importante porque ajuda a descansar; o lazer deve ser o momento de você se refazer como pessoa, como ser social entendendo o meio que se vive, para isso as viagens, para isso as novas leituras, teatro, cinema e tudo isso serve para que você possa se renovar e portanto estar em sintonia com essa sociedade em que você tem a missão de qualificar. Infelizmente o tempo para isso é muito escasso.

De qualquer modo, o que nos guia em conhecer um pouco sobre a vida do professor fora do trabalho é conseguir discernir como a intensidade tem afetado decisivamente em sua vida ao provocar menor tempo de descanso e maior exploração no trabalho. Isso porque a questão do lazer pode explicar muito sobre o verdadeiro ápice da intensificação como pode elucidar na seguinte consideração:

Aquilo que antes podia ser relativamente deliberado passa a ser naturalizado pelo professor-pesquisador, que nada reflete sobre como suas relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe seu tempo de lazer, do acesso à cultura geral, imprescindível para seu trabalho, e para um melhor entendimento do mundo (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009, 55).

Com relação ao argumento do autor sobre o lazer, ao defender a importância do mesmo no processo do indivíduo, não somente para descanso, mas no crescimento pessoal, o professor C3 representa a ideia evidenciada no fragmento. Por outro lado, não deixa de

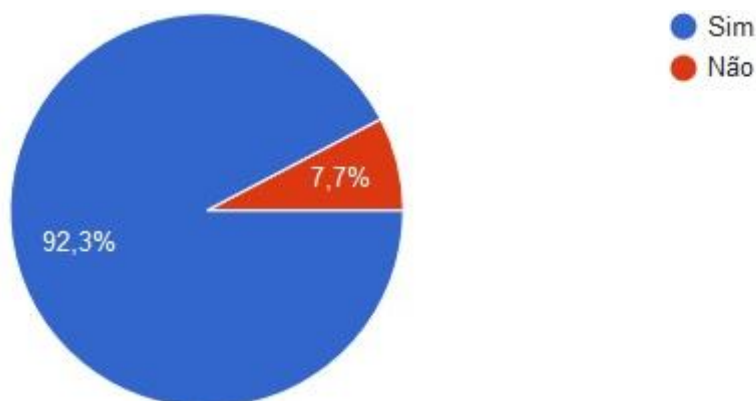
ênfatizar que esse tempo é escasso, com mais tempo nos períodos de férias e recesso, pois, no cotidiano o trabalho universitário consome muito tempo destinado para esse fim. Muitos professores afirmam que conseguem ter esse tempo e não abrem mão para o descanso.

C7 - [...] Então, é em casa onde eu realmente me aprofundo nas minhas pesquisas, nas minhas leituras, na minha produção prática, na elaboração dos meus conteúdos de aula, dos meus planos de atividades; tudo isso eu faço em casa. E é feito à noite, no final de semana. [...]

Portanto, o descanso e o lazer são fundamentais para a vida do docente. Porém, esta possibilidade vem sendo tirada por meio do trabalho que consome e fadiga ainda mais o trabalhador docente tomando a vida particular, intensificando-se porque o trabalho não acaba quando eles saem da universidade.

A questão que se refere a saber se o professor leva trabalho para casa tem pertinência quando pensamos que com uma exagerada jornada de trabalho não dá conta em realizar o trabalho na instituição. Desse modo, é comum entre os professores realizar tarefas do dia a dia no ambiente privado de sua casa, conforme o Gráfico 18:

Gráfico 18- Os professores envolvidos na pesquisa levam trabalho para casa?



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Os dados do gráfico acima chama atenção pelo fato de demonstrar um alto grau de professores que estão tendo que levar trabalho para casa. Parece que se cria a cultura intensificadora do trabalho vista por meio de um ambiente que impulsiona e obriga a levarem tarefas para seus domicílios não tendo saída, pois têm muitas obrigações do dia a dia. O docente vive um processo altamente exploratório que marca decisivamente o cenário da universidade consubstanciando em atividades que vão além da instituição e atravessando o campo do descanso e lazer dos professores, corrompendo a barreira do privado.

O tempo reservado ao lazer ou atividades particulares nos mostra como o trabalho interfere na vida particular dos professores. Essa questão não se distancia de nossos objetivos, pois apontar que o trabalho tem afetado o tempo disponível do trabalhador é nossa meta. Vejamos a comprovação do limitado tempo à vida particular, nos dizeres apontados no Quadro 6:

Quadro 6 - O tempo de lazer e atividades particulares dos professores.

P1	6 horas semanais.
P2	Muito pouco. Algumas horas no sábado ou domingo.
P3	Embora sobre algum tempo para praticar alguma atividade particular, o trabalho acadêmico absorve mentalmente durante essas atividades.
P4	10h semanais mais ou menos.
P5	Geralmente parte do fim de semana.
P6	Algumas horas.
P7	Sábado e domingo.
P8	4 horas por semana.
P9	Não tenho noção exata
P10	Umas 6h nos finais de semana.
P11	4 horas.
P12	O maior tempo da semana reservo para lazer ou atividades particulares.
P13	Nos últimos dois anos não tenho tido muito tempo livre para o lazer, pois quando não estou estudando, pesquisando, escrevendo. Tenho as atividades do lar para realizar e administrar.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

O trabalho não termina quando o docente sai da universidade; se alonga na vida particular dos professores e essa realidade pode nos trazer à tona como a intensificação do trabalho está deixando marcas nos mesmos.

A prática de levar trabalho para sua residência pode ser uma forma de intensificação do trabalho haja vista não ser pago esse tempo extra fora do ambiente universitário. É evidente que os professores podem organizar seu tempo de forma a adequar o horário de trabalhar dentro de casa. Por outro lado, essa prática pode ser reflexo de não haver espaço para orientações e estudos. Na verdade, esta pergunta nos levanta muitas indagações as quais podem ser complementadas sobre o tempo de lazer dos professores, devido a não ter tanto tempo disponível, o que sugere ser reflexo da extasiante jornada de trabalho.

Logo, quando se tem uma evidente ocupação do tempo de lazer trocado por tempo de trabalho podemos observar como se dá o processo de intensificação.

Destaca-se sucessivamente nas falas dos professores a respeito do tempo disposto para o seu lazer que o mesmo é muito compendiado para a realização de suas atividades, alguns contabilizaram em horas: “4 horas”, “6 horas”, umas 6h nos finais de semana, “10 horas mais ou menos.”. Considerando-se que o sábado e o domingo são os dias de folga dos professores, as horas indicadas demonstram ser muito reduzidas. Além desses, alguns professores responderam não detalhando as horas, mas que tem esse tempo de lazer durante o final de semana: “sábado e domingo”, “algumas horas”, “geralmente parte do fim de semana”. A partir de então temos como resultado das várias atividades desempenhadas o que se pode instaurar como:

Uma das consequências das múltiplas atividades do professor, dessa polivalência, é a intensificação do trabalho, o que por sua vez gera a necessidade de trabalhar no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar (LEMOS, 2014, p. 100).

O trabalho docente é muito árduo associado com outras atividades no âmbito administrativo, consumindo o tempo por toda a semana ultrapassando os limites das horas que são pagos, invadindo sua vida particular. Além disso, traz consigo um “desgaste físico e psíquico” atrapalhando sua “relação familiar”.

Outro professor afirma que:

P13- [...] Nos últimos dois anos não tenho tido muito tempo para o lazer, pois quando não estou estudando, pesquisando, escrevendo... tenho as atividades do lar para realizar e administrar”, o que mostra que este professor não tem tido o tempo de lazer, pois seu trabalho deve consumir uma parte considerável do seu tempo. Enfatiza que seu tempo é “estudando, pesquisando, escrevendo [...]

O trecho acima assevera que o professor tem ciência de que deve estar em permanente estudo, o que demanda tempo em conjunto às atividades de pesquisa, e consome parte importante deste tempo. Produzir significa escrever, ou seja, o professor deve estar permanentemente escrevendo para alcançar metas de produção, acrescentando ao currículo e melhorando ou mantendo as pontuações nos programas de pós-graduação que participa, segundo o conceito CAPES.

Em outra resposta um professor afirma: “Embora sobre algum tempo para praticar alguma atividade particular, o trabalho acadêmico absorve mentalmente durante essas

atividades”. Essa fala pressupõe que há um cansaço provocado pela atividade da profissão e a essa atividade particular não é usada para o lazer, pois é absorvida mentalmente pelo trabalho acadêmico.

Particularmente, pretendemos compreender que o lazer que o professor tem fora do ambiente universitário corresponde aos reflexos que a intensificação pode lhe causar agregado à ideologia do produtivismo acadêmico, conforme as análises de Sguissard e Silva Júnior. (2009, p. 44-45):

[...] O professor-pesquisador já a incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso no final de semana. Seu trabalho converte-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tomados messianicamente como missão. Em levado os professores-pesquisadores à exaustão, isolando-os de sua própria família.

O que acarreta com essa situação é o professor em detrimento de uma série de atividades que parecem não ter fim, resvalar em sua vida particular com seus familiares, não tendo muito tempo para descanso e convívio. Isso sem levar em conta que tudo o que faz parece estar cumprindo as obrigações e deveres do cargo que ocupa. O ofício de professor, repleto de atividades, tornam a profissão marcada por exploração e perda da vida pessoal. Abre-se mão do final de semana por não conseguir cumprir todos os deveres semanais. O ideal não seria ter que levar trabalho para casa e conseguir cumprir as atividades dentro da carga horária que foram contratados, porém, como não nos propomos a analisar a forma ideal, como poderia ser diferente, buscamos encontrar no posicionamento dos professores a verdadeira realidade do trabalho docente.

É importante lembrar que Marx (2006, p. 114) já fazia reflexões sobre o tempo de lazer dos trabalhadores, pois o trabalho consumia totalmente o tempo e sobrava muito pouco para o lazer, além de esmagar o trabalhador:

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto ela não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fatio de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma ou de qualquer outro tipo [...]

No século XXI encontra-se um cenário diferente, todavia com outras formas de exploração, apesar dos trabalhadores terem conseguido alguns direitos que na época de Marx não havia.

A contradição está exposta quando o trabalhador se vê livre fora do trabalho. Numa sociedade capitalista que explora o trabalho alheio não pode ser diferente tendo em vista que está marcada por relações que aprisionam o trabalhador sob a forma de extrair mais-valia ao aliená-lo. O trabalho é a atividade vital do homem para se reconhecer como tal e o que o diferencia dos animais, portanto, deve ser fonte de prazer e não de sofrimento, como Marx (2009, p. 48) vislumbrava:

[...] na sociedade comunista, na qual cada homem não tem um círculo exclusivo de atividade, mas pode se formar [ausbilden] em todos os ramos que preferir, a sociedade regula a produção geral e, precisamente desse modo, torna possível que eu faça hoje uma coisa e amanhã outra, que cace de manhã, pesque de tarde, crie gado á tardinha, critique depois da ceia, tal como me aprouver, sem ter de me tornar caçador, pescador ou crítico. [...]

Na divisão social do trabalho todos devem realizar uma atividade exclusiva que lhe garanta a sobrevivência. Os trabalhadores estão presos em fazer apenas uma atividade que não proporcione realizar outras funções. Por outro lado, o trabalhador numa sociedade comunista poderá ser livre para atividade que o enobreça, exaltando-se a possibilidade deste ter consigo a oportunidade de tempo para os mais diversos afazeres. Esse posicionamento de Marx em nenhum momento se baseia no idealismo, porém se contrapõe à sociedade que somente vise o lucro e o produto deixando de lado o indivíduo; propõe uma sociedade pautada em relações mais justas com os trabalhadores.

Para isso, é fundamental se indignar com a prática que revigora um sistema que oprime cada vez mais o trabalhador; unicamente se recicla no modo de operar a exploração; apropria-se o máximo dos trabalhadores com uma presença marcante na sua vida. Levar trabalho para casa é uma das formas mascaradas de exploração, vez que o horário não termina ao sair do serviço, e sim, se alarga. Faz-se necessário lembrar que os professores universitários apesar de não serem uma força de trabalho que gere lucro à primeira vista, é mais uma categoria que sofre com um trabalho altamente sobrecarregado, o qual sacrifica muito a sua vida pessoal em respeito aos deveres adquiridos com a docência.

É preciso questionar essa realidade a partir dos condicionantes determinados por posições mais flexíveis em relação ao trabalho acadêmico, geradora de um professor/produtor. Como tal, assimilando todos os respectivos propósitos de formar os intelectuais imersos a

uma prática que o algea ao sistema, mesmo com compromissos progressistas e com atuação mais crítica na universidade é muito prejudicada a prática educativa por dispor de um tempo salutar dos professores cheio de tarefas a fazer.

Em termos de melhoria da educação no ensino superior, muito se almeja, mas essa melhoria se inicia com projeção diferente nas relações trabalhistas que vigoram para os professores. Não basta assegurar a formação e o crescimento da pós-graduação *stricto sensu*. É necessária contratação de mais professores, bem como incentivar o investimento na sua qualificação tendo em vista que ao final conseguirá encontrar uma universidade compatível com um projeto de sociedade mais preocupado com o indivíduo. Entretanto, opondo-se totalmente a esse ponto de vista ideal de universidade, encontra-se uma universidade defasada por constantes formas de atacar a força de trabalho dos professores, o que corrobora na exaustão, cansaço, perdas salariais e direitos trabalhistas.

No emaranhado de tantos problemas proporcionados pela intensificação do trabalho docente, a luta se dá em questionar a forma de organização nas relações deste e no apontamento de caminhos possíveis pelos quais a universidade pode se tornar um espaço de luta em meio a tantas perdas para os trabalhadores.

Busca-se, constantemente, encontrar as razões que levam o professor universitário a se entregar a esse sistema, tendo a consciência que sua prática educativa se efetiva não com as melhores condições materiais, não recebendo de forma não crítica, mas conquistando uma condição mais condizente com a melhoria na educação no ensino superior.

Podemos assinalar alguns pontos destacados por Chauí (2003, p. 14) a fim de forjar reais mudanças na universidade pública, mais respectivamente sobre a docência:

1. Revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade”, quantitativa. Essa revalorização implica: a) formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nela discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes; b) oferecer condições de trabalho compatíveis com a formação universitária, portanto, infraestrutura de trabalho (bibliotecas e laboratórios realmente equipados); c) realizar concursos públicos constantes para assegurar o atendimento qualitativamente bom de um número crescente de estudantes em novas salas de aulas (o processo de democratização aumentará o acesso às universidades); d) garantir condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condições materiais de realizar permanentemente seu processo de formação e de atualização dos conhecimentos e das técnicas pedagógicas; e) incentivar o intercâmbio com universidades do país e estrangeiras, de

maneira a permitir a completa formação do professor, bem como familiarizá-lo com as diferenças e especificidades regionais e nacionais.

Para tanto, em primeiro lugar devemos, segundo a autora, formar docentes com os clássicos que o levarão a uma formação mais sólida e capaz de conhecer melhor sobre a sua área de atuação.

Em segundo lugar, ao oferecer condições materiais em consonância com formação universitária exigida, ou seja, sem uma infraestrutura respeitável, quer dizer, bibliotecas, laboratórios, salas de aula, sala para orientação e grupos de pesquisa, equipamento para o bom funcionamento da instituição, não é possível formar cidadãos positivistas com relação à qualidade do ensino superior.

Em terceiro lugar, a realização de concursos públicos com intuito de não aumentar a proporção de alunos em relação aos professores mantendo um público compatível com a demanda é fator que também desqualifica de certa forma o trabalho docente no ensino superior. Cabe aqui ressaltar que os apontamentos da autora foram feitos no ano de 2003, sendo que a política governamental do presidente Lula (2003-2010), com a implantação do Reuni em 2007, impôs a expansão no ensino superior nas federais que aumentaria esta proporção professor/aluno. Apesar da contratação de mais professores, houve, também, um crescente aumento de matrículas em comparação ao número de professores acarretando aumento excessivo de trabalho, pois, quanto mais alunos, mais carga de trabalho para os docentes. A necessidade de expansão e acesso à universidade pública é um objetivo importante para assegurar ganhos às camadas populares, porém, compreendendo como se faz esse acesso que segue a ideologia e as políticas embasadas na melhor utilização dos recursos financeiros com um mínimo necessário.

Em quarto lugar, a questão salarial é parte importante em permitir ao professor universitário um rendimento para manter sua qualidade de vida sem precisar recorrer a outros fundos e tirar uma renda extra. O salário dentro do capitalismo é a bandeira de luta de toda classe trabalhadora, também, não se diferencia com os professores. No entanto, com uma renda digna possibilitaria condições ao aprofundamento de sua formação não tendo preocupação com outras atividades as quais lhe assegurassem gratificações e bolsas. Mas, vemos o oposto: perdas salariais progressivas e aumento de funções.

5.2.12 Considerações dos professores sobre intensidade do trabalho

O ponto central de nossa pesquisa é saber o posicionamento dos professores acerca da intensidade do trabalho. A forma de chegarmos a conclusões mais verdadeiras a respeito da intensidade deste, passa pela percepção dos próprios sujeitos que têm convivido com as mais diversas situações levadas à extrema intensidade. De acordo com o imperativo que a intensidade do trabalho dependendo dos ramos de atividades pode ter características próprias. O trabalho docente no ensino superior público tem enfrentado o fenômeno da intensidade no trabalho com específicas e típicas marcas que configuram um trabalho mais intenso.

Para alcançar o conhecimento mais completo é preciso partir da realidade, apesar dos teóricos nos oferecerem caminhos e hipóteses sobre como deveríamos delinear o trabalho. Partindo do pressuposto de que a realidade é síntese de múltiplas determinações (MARX, 2008), e que o fenômeno proposto de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia se insere no conjunto de determinações mais gerais, que para se compreender o universal faz-se necessário compreender o particular e suas diversas manifestações e contradições numa dialética permanente.

No entanto, precisamos direcionar novamente o conceito do qual entendemos e reconhecemos sobre intensificação. Desta forma, voltamos para a explicação de intensidade segundo Rosso (2008, p. 94-95) que nos subsidiará:

Vejamos mais proximamente o sentido de intensidade. O substantivo intensidade deriva do verbo latino *intendere*, que por sua vez é composto da preposição *in* mais o verbo *tendere*, significando estender, tornar teso, entesar e, na linguagem militar, fazer esforço, combater, lutar, esforça-se por. Intensidade do trabalho pode ser pensada em termos quantitativos como carga de trabalho, por exemplo, e correspondente dispêndio de energia humana. Em outras palavras, a magnitude da força ou da energia aplicada por unidade de medida. No caso em tela, intensidade refere-se ao grau de esforço físico, intelectual e emocional despendido no trabalho. [...] Mas é importante que intensidade não significa apenas uma medida de esforço. Há que incluir todas as capacidades do trabalhador, sejam elas físicas, cognitivas ou emotivas. De outra forma teríamos dificuldades de pesquisar a noção de intensidade em ocupações ligadas à esfera do conhecimento e das emoções.

Assim, intensidade se refere justamente ao esforço e dispêndio de energia do trabalhador. Mas para se medir é preciso viabilizar formas, principalmente quando a pesquisa lida com ocupações na esfera do conhecimento e emoções como é o caso do professor universitário. Porém, a intensidade do trabalho docente que buscamos verificar se reflete em

consumo de energia proporcionado pelas séries de atividades que os professores cumprem no seu dia a dia.

A incursão escolhida pela pesquisa está pautada em ouvir as vozes dos sujeitos que colaboraram em evidenciar as marcas que a intensidade tem proporcionado no trabalho docente. Apontar como os professores estão enxergando a questão e como é produzida esta intensidade mostrando se os mesmos têm noção da situação imposta ou não, além de demonstrar quais os motivos vistos por eles para que haja a intensificação. Pois bem, é no chão da universidade com os sujeitos que constroem juntamente com os alunos o sentido e a função da universidade, com as condições materiais adequadas que podemos responder aos objetivos da pesquisa. A realidade que nos impulsiona está posta na seguinte proposição, conforme elucidado:

[...] intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. (MANCEBO, MAUÉS E CHAVES, 2006, p. 47)

O caminho que leva os traçados da presente pesquisa tem em comum essa necessidade de conferir que a intensificação tem sido uma constante na vida dos professores e a sua prática educativa sendo tolhida radicalmente.

Imprimimos nosso trabalho na entrevista em prol de descortinar e apresentar as reais formas do processo de intensificação do trabalho docente na UNIR. Dessa maneira, os professores hegemonicamente apresentaram que está presente no seu labor a intensificação e justificam como se verifica, conforme podemos deparar com as suas respostas:

C1 - Eu acho que é intensificado, porque a gente acaba assumindo várias coisas ao mesmo tempo, que até por uma necessidade, por faltar profissionais a gente precisa de ter mais profissionais, a gente precisa de ter mais professores. [...];

C2 - É sim. Por que é intensificado? Enquanto chefe de Departamento nós temos que, como já disse anteriormente, nós temos que resolver questões administrativas, questões pedagógicas. No nosso Departamento nós temos 31 professores e só temos um TAE (técnico em assuntos educacionais). Então, assim, a divisão do trabalho tem que ser bem dividida mesmo porque senão não conseguimos todas as pendências. Então, é intensificado justamente pela falta de profissionais para nos ajudar aqui dentro. Aqui no mínimo precisaria de mais 1 técnico administrativo porque tem um TAE e ele inclusive fica em desvio de função porque ele fica também resolvendo questões administrativas, mas nós não temos. Então, isso faz com que meu trabalho também se intensifique;

C4 - Sem dúvida as questões são muitas. Primeiro, que a gente acumula muitas atividades aqui. Segundo, a gente não tem apoio técnico. O Departamento de filosofia, principalmente, não tem nenhum técnico. Então coisas que um técnico poderia fazer a gente acaba tendo que fazer nós mesmos; a gente tem sorte de ter uma estagiária, mas quem não tem, dá conta de tudo. Então, a gente tem falta de estrutura demais. Então, você acaba concentrando em uma pessoa só todas as atividades [...].

A análise mostra a prevalência de intensificação do seu trabalho. Os professores destacam pontos considerados importantes que acarretam diretamente nessa intensificação. Na verdade, enaltece-se o fato do professor universitário (C1) “Assumir várias coisas pela falta de profissionais, porque tem que resolver como chefe de Departamento questões administrativas e pedagógicas”, pois contribui negativamente na intensidade do trabalho. Pondera-se um conjunto, mais uma vez de atividades que devem ser desempenhadas, acumuladas por necessitar de profissionais quantitativamente, ocupando maior número de atividades que agora devem ser feitas pelos próprios professores.

Na dinâmica da reorganização do trabalho na universidade o docente tem enfrentado condições em que as exigências postas possibilitam o aumento das ~~per~~ atividades e poucos trabalhadores desempenhando, existindo um enxugamento dos postos de trabalho. Apesar da constatação anteriormente citada em relatório de Gestão da UNIR concernente ao número de docentes que cada vez mais tem aumentado, há um progressivo aumento de matrículas. Por outro lado, temos essa reclamação por parte dos professores da carência de profissionais o que nos leva a perceber que o aumento de alunos não é proporcional ao número de professores, ou mais do que isso, tem-se um acúmulo de atividades permanentemente que contribuem com a tal intensidade no trabalho.

Além da carga pesada de trabalho colocada nos ombros cansados dos professores, muitas vezes até certo ponto heroicos, uma reclamação por parte do professor C1 o qual afirma que alguns professores não cumprem suas obrigações, portanto, fazendo com que tenham suas atribuições redobradas aumentando o ritmo de trabalho. Isso porque devem estar se empenhando em atividades como participar de “comissões, cursos de extensão, compromissos acadêmicos”, porque alguns deixam de lado suas obrigações acadêmicas não assumindo, a saber, a falta de profissionais juntamente com falta de empenho de alguns companheiros da categoria, intensificando ainda mais o trabalho.

O que nos leva a questionar como é possível alguns professores cumprirem seus deveres e outros não? O que leva alguns imprimirem determinada atuação docente, mesmo nas condições de intensidade? Quem cobra os resultados? De qualquer modo, esses

professores têm realizado o mínimo necessário para continuar na universidade, enquanto alguns, sabendo do real valor da universidade têm empenhado em desenvolver na forma mais adequada com as condições que são dadas. É claro que não seria o mais apropriado, porém é por meio de estudo relacionado ao processo de trabalho que podemos vislumbrar possibilidades de mudanças palpáveis. Segue a fala do professor C1 ao fazer crítica a outros professores que não têm preocupação com seus deveres acadêmicos:

C1 - E vejo a falta de envolvimento maior dos outros docentes. Às vezes eu percebo que um docente e dez docentes que não assumem compromissos acadêmicos, cursos de extensão, comissões... e aí a gente vê um grupo pequeno de professores assumindo em grau elevado. Eu participo de 5 comissões para você ter uma ideia, dentro do Núcleo. Sou chefe do Departamento, faço parte de uma comissão superior, então pra mim é intensificado, mas vejo isso porque realmente acho que falta maior envolvimento dos docentes no trabalho universitário dentro da universidade.

Na visão do professor C1, por falta de envolvimento de alguns professores sobrecarrega a atuação dos demais docentes, porque se agregam mais atividades devido ao fato de recair sobre eles tarefas que poderiam estar mais divididas. Pela falta de envolvimento, temos constatado com as entrevistas uma série de acúmulos de atividades geradoras da intensificação: reuniões, comissões, correção de trabalhos, organização de eventos, reuniões de grupos de pesquisa, orientações, etc. Diante de tantas atividades é compreensível a reclamação em torno da atuação dos demais colegas que não assumem seus deveres, mas não torna como principal fonte de intensificação a falta de envolvimento. Somente demonstra a insatisfação por parte dos professores por se submeterem a tantas atividades as quais produzem uma avassaladora carga de trabalho, enquanto isso no seu entendimento a distribuição de trabalho fica desigual entre os colegas.

A questão burocrática dentro da universidade requer dos professores uma ênfase como parte da intensificação do trabalho pelo fato de entenderem que resolver muitos problemas em âmbito administrativo é visto como forma de intensificar, na expressão de um dos professores, há uma “terceirização das tarefas administrativas”:

C3 - Houve uma espécie de terceirização das tarefas administrativas para cada docente, para cada Departamento. Então, tanto a política do MEC que é depois passada para a reitoria e repassadas para as pró-reitorias faz com que o professor seja obrigado a lidar com uma grande parte do trabalho burocrático de registro, de frequência, de notas, de acompanhamento de casos especiais, de forças tarefas no sentido de desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, ou seja, não há uma estrutura coletiva e comum em que os professores pudessem receber já construídas ou pré-formatadas

aquelas documentações que ele vai necessitar para exercer as suas atividades docentes, ou seja, ensino, pesquisa e extensão [...].

Em sua perspectiva de funcionamento interno na universidade existem muitas atividades que poderiam ser prontamente feitas com mais praticidade, ou seja, resolução de problemas mais técnicos, isso se fossem adquiridas documentações pré-formatas para dar seguimentos em atividades realmente voltadas para a docência em ensino, pesquisa e extensão. E a terceirização dessas atividades administrativas traz uma carga extremamente grande em cima dos professores, pois adquirem outra função, mas agora de cunho administrativo.

Em nosso estudo anterior que nos levou a pesquisar e adentrar em torno do crescimento na intensidade no trabalho docente no ensino superior, tem base o ponto da produtividade acadêmica que colabora como ideologia dominante dentro da universidade porque está propondo aos docentes por meio de avaliações controladoras que seu trabalho seja mais produtivo (SGUISSARD E SILVA JUNIOR, 2009). Como podemos verificar essa produtividade? Segundo os modelos de avaliação CAPES dos docentes, aqueles que têm uma contínua produção acadêmica com publicações em revistas, certificam em seu currículo sua produtividade, prova e certifica que traz resultados.

Esse modelo de avaliação tem como efeito colaborar com um perfil de docente altamente propenso a buscar resultados mais práticos, procurando ter crescentes números de publicações. A quantidade é o espelho do professor eficiente e produtivo. Por outro lado, a qualidade nas produções começa a cair, pois o que vale realmente na academia, ou melhor, para agências controladoras, é o retorno numérico em produções com vários recortes que possam gerar currículos mais pomposos, porém quem não obedece as regras do jogo é visto como improdutivo, um peso para a universidade. Para tanto, o professor parece ser um agente passivo nessa conjuntura, já que tem que adaptar ou será engolido pelas novas relações de trabalho que balizam o trabalhador nas seguintes nomenclaturas: eficiente, produtivo, flexível, empreendedor, etc.

Uma análise crítica de um dos professores demonstra essa face que apela para que sejam produtivos:

C3 - Um segundo elemento não conjuntural, posso dizer estrutural porque os mercados vêm exigindo isso do Estado e dos governos de plantão, é que o sistema de ensino público seja produtivo, que os professores sejam avaliados pela sua produtividade independente da qualidade que o produzem. Então, isso nos leva a procurar registrar e a escrever de uma forma não coerente com aquilo que de fato nós pesquisamos e queremos pesquisar. Então a

gente acaba entrando numa dinâmica quantitativa ao invés de qualitativa, isso, portanto, intensifica nosso trabalho e intensifica de uma forma precarizada porque fazemos de maneira mais rápida, mais simplificada para que você tenha o registro, o número de artigos e de projetos que você participa, mas de fato envolvido e empenhado naqueles projetos e aqueles artigos não estão dizendo coisas novas.

Em seu discurso coloca-se como o “mercado vem exigindo”, isto é, tem a percepção das mudanças nas relações de trabalho que tem a ver diretamente com reestruturações econômicas as quais postulam mudanças drásticas e envolvem o trabalhador docente. A reflexão trazida por Chauí (2003, p. 9) retrata um cenário parecido com a descrição do professor C3.

Penso que se poderia acrescentar aqui: as cifras sobre a quantidade e a velocidade dos conhecimentos, as cifras provenientes da publicação de artigos nos quais são apresentadas descobertas científicas, pode levar-nos ainda a uma outra reflexão, qual seja: a quantidade de descobertas implicou uma mudança na definição de uma ciência?

Segundo a autora, na universidade os professores estimulados por agências de fomento e por ânsia em publicar, põe-se em xeque a questão sobre a relevância da produção acadêmica em prol do conhecimento e se toda essa gama tem resultados em mudanças drásticas na ciência. A ideia produtivista introjetada na universidade tem consolidado descobertas novas. Isso vai ao encontro da fala do professor C3 que na sua avaliação entra-se numa dinâmica de quantidade por ter que produzir a qualquer custo e a qualidade fica de lado.

Produtividade é a senha para o sucesso na carreira docente segundo querem esses modelos de avaliação. Conclui o professor C3 que a produtividade requerida pelos professores tem fortíssima influência na intensificação do trabalho, além do mais “[...] intensifica de uma forma precarizada porque fazemos de maneira mais rápida, mais simplificada para que você tenha o registro, o número de artigos e de projetos que você participa [...]” produz-se a fim de certificar-se verdadeiramente a sua produtividade, pois muitas vezes quando se publica dessa forma somente em nome da quantidade que garante uma avaliação positiva, porém “[...] aqueles artigos não estão dizendo coisas novas.” A qualidade é deixada de lado, mas consegue ser produtivo e isso o que importa. O que se ressalta nessa análise do professor C3 é que os professores estão sendo reféns da produtividade, no entanto, mostrou uma postura crítica ao ser consciente dessa realidade que vem exigindo, por meio do mercado, elevado grau de produtividade e o que acarreta negativamente nas suas pesquisas e atuação, vendo nelas forma de intensificação. Não difere de nossa compreensão, porque ao buscar uma devolutiva ainda

maior na produção acadêmica em quantidade, não se leva em consideração que o professor universitário tem que dar conta de outras atividades, isto é, essa produção é gerada a partir de condições inapropriadas com a carga de trabalho elevada.

Por isso refletem de modo diferente quando essas exigências vindas com o mercado também remodelam o cenário do trabalho docente, porque configuram um professor rentável absolutamente concernente em mostrar resultados, vistos como produtivos. Para tanto, o trabalhador docente tem que responder a essas novas demandas dadas pelo mercado um grau maior de produção, o que se quer buscar que “seja produtivo, que os professores sejam avaliados pela sua produtividade, independente da qualidade que o produzem.” (C3)

As falas dos coordenadores 6 e 7 retratam bem as questões da intensificação do trabalho docente na universidade.

C6 - O quê que seria intensificado? PESQUISADOR: “Você tem um acúmulo de atividades, tem muito trabalho, mais do que o necessário?” Olha, no momento não, porque eu conto com a ajuda da Neilda e da vice-chefe também. Então, a gente divide as tarefas, a gente consegue trabalhar em equipe bacana, mas realmente se fosse o caso, se tivesse mais um técnico para trabalhar lá no laboratório, ajudar nossa técnica que já trabalha lá. Eu acho que acúmulo assim. A gente consegue dividir, mas se tivessem técnicos a mais para auxiliar seria melhor. Então, a gente ainda está naquele limite que dá para fazer tudo e ninguém ficar descabelado, porque a gente consegue com essas três pessoas que estão aqui na organização do Departamento que sou eu e a vice-chefe e a Neilda que é a técnica administrativa. A gente consegue trabalhar bem, dividir as tarefas. E na questão da docência.

C7 - Intensificado de que forma? PESQUISADOR: “Se você trabalha além do limite.” Eu acho que não. Eu acho que cada um trabalha o quanto pode e eu acho que para as coisas funcionarem você tem que trabalhar; não acho que é intensificado. Se eu quiser deixar mais puxado ainda eu posso deixar; se eu quiser deixar mais lento, entende? Então, uma das possibilidades que a gente tem de escolher o próprio ritmo de trabalho é arcar com as consequências desse risco desse ritmo. Então, eu acho que o volume de coisas que a gente tem para fazer não é pequeno, mas não é injusto também acho que é coerente com as atividades.

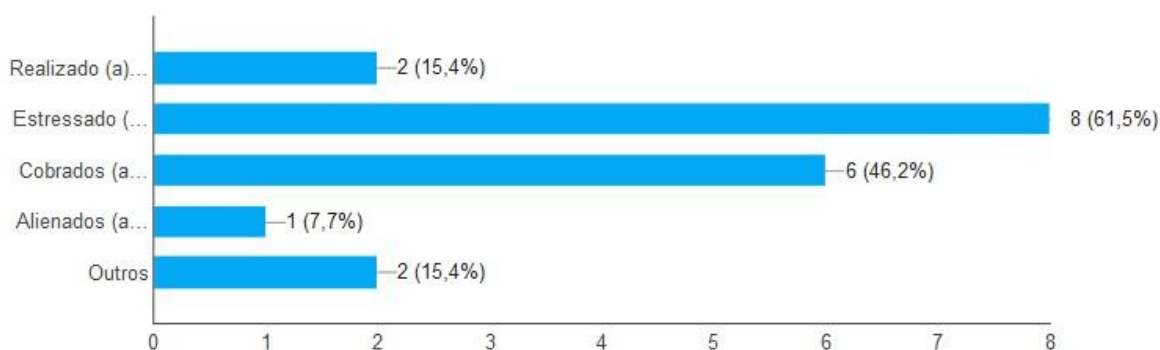
Os professores sempre indagaram o que seria intensificado ao respondermos que se liga à questão do acúmulo de atividades. Os professores C6 e C7 consideraram que seu trabalho não seja intensificado, porém em suas próprias falas descreveram um acúmulo de diversas atividades, como exemplo, o professor C7 explica que trabalha o quanto pode, se quiser que fique mais “puxado” ele tem controle.

No entanto, percebemos em suas falas que se apresenta uma sobrecarga de trabalho, demonstrando não terem uma noção real sobre o que seja a intensidade. Esse fato nos confere perceber que o fenômeno que ora estudamos pode não apresentar de forma explícita, mas

precisa ir a fundo procurando estabelecer respostas mais claras de como constatamos esse fenômeno que atinge o trabalho docente na universidade.

Com relação a como o professor se sente diante dessa realidade, as respostas dos professores foram: realizado 15,4%; estressado 61,5%; cobrado 46,2%; alienado 7,7%. Outros 15,4. É importante salientar que os professores poderiam responder mais de um quesito.

Gráfico 19 - Como os professores se sentem ao realizar o seu trabalho.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2016.

Um número relevante de professores se sentem estressados com o trabalho e muito cobrados por tantas atribuições da docência haja vista a quantidade de atividades realizadas. O número negativo foi relacionado a sentirem-se realizados.

Todo o nosso esforço na pesquisa buscou verificar não de modo idealista o papel da universidade e do professor, mas a importância que damos a todo desenvolvimento do trabalho docente no ensino superior que merece ser valorizado e dadas melhores condições para fazerem um trabalho ainda mais significativo. Em meio às contradições que lidam no processo de trabalho de uma intensidade cada vez maior proporcionada por reformas e políticas de Estado que desenham a universidade, esperamos poder colaborar na crítica e discussão a respeito dessas monumentais alterações provocadas, mais especificamente na Universidade Federal de Rondônia. Com a clara intenção que todas as nossas práticas, sobretudo a pesquisa, devem sinalizar para mudanças radicais a favor da classe trabalhadora por uma sociedade mais justa e livre das desigualdades. Por isso, apontar esses problemas dos professores universitários soma-se às inúmeras lutas pela totalidade da classe trabalhadora contra a espoliação frente ao sistema capitalista que massacra o trabalhador.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendermos sobre as mudanças ocorridas dentro da universidade é preciso compreender a reestruturação produtiva que marcou o século XX e o processo de produção de mercadorias. Assim, verificamos o quanto estiveram atreladas essas mudanças ao buscar outros meio de alcançar as perdas de lucros. Além disso, somam-se as mudanças realizadas dentro do Estado, da passagem do Kenesyanismo forte à intervenção para a economia, um estado mínimo ao encontro dos pressupostos neoliberais de não intervenção do Estado.

Essa retrospectiva pode nos ajudar no que se refere a inserir a universidade de hoje nesse cenário de diversas mudanças do capitalismo, mais especificamente a UNIR, foco de nossa pesquisa no campus de Porto Velho. A universidade cada vez mais está se adequando às exigências do mercado; essa acomodação do receituário dos organismos multilaterais pode instaurar uma simples instituição tão somente a serviço do capital. Educação como mercadoria é o novo espaço que o capital adentra e conquista mais índices de lucratividade.

A reforma do Estado brasileiro inspirada em modelo neoliberal importada provoca mudanças quanto a enxergar um Estado mais gerencial que busca em seus servidores melhor aproveitamento do trabalho. Nesse aspecto, ganham forma expressões de produtividade, flexibilidade e habilidade as quais são indispensáveis para o novo trabalhador, uma mão de obra mais qualificada. Os discursos movimentam relações de trabalho mais amortecidas que aparentemente estão de acordo com as novas demandas do mercado. Contudo, elas escondem formas para tirar do trabalhador sua força de modo a ser um pouco mais produtivo para o empregador.

A universidade pública que o Estado está financiando vem implementando reformas sustentadas na produtividade acadêmica, eficiência do trabalhador universitário, competitividades entre os docentes, mercadorização do conhecimento, produção do conhecimento em alta escala com a qualidade sendo questionada, recursos para atendimento aos alunos na graduação com o REUNI, aumento na pós-graduação, contratação desproporcional de professores, professores tendo que atuar em ensino, pesquisa e extensão sem garantia de recursos e condições inadequadas de trabalho. E a intensidade no trabalho vem a bordo dessa gama de problemas.

Essas modificações se refletem quanto às exigências do trabalhador da universidade: o professor, pesquisador, administrador, um trabalhador multifuncional bem parecido como apregoa o toyotismo, ou melhor, que possa cumprir diversas funções e as mais diferenciadas, com o mesmo grau de eficiência e rapidez, tanto em aspectos administrativos, pesquisa,

ensino e extensão, quanto na produtividade acadêmica a qual tem se solidificado como meio de fornecer a competitividade entre os pares e o enriquecimento aos seus currículos.

Vemos, nos estudos realizados, uma universidade pautada por uma lógica do capital de produção sendo avaliada pela quantidade que produz. Infelizmente não sabemos se com a mesma amplitude na qualidade. Resta-nos perceber se essa realidade não é imutável tentando reverter a situação que se criou com a globalização, impondo à universidade diversos afazeres criando mais demandas para os professores.

As questões levantadas no começo de nosso objeto a respeito da questão norteadora do trabalho de “compreender a intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia”, nos possibilitaram ir à prática desvelar a realidade. E nada melhor do que buscar as respostas por meio dos próprios docentes que garantiram verificar como ocorre essa intensificação. Nessa empreitada, algumas dúvidas pairavam em nossas reflexões de como identificar a intensificação. A tarefa colocada seguia o caminho necessitaria ir para descobrir como o professor universitário lida com suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e as administrativas.

As entrevistas com os professores propiciaram uma enorme lista de atividades descritas por eles e, dessa forma, confrontarmos com as ideias dos autores, chamando a atenção a preponderância de professores sobrecarregados de trabalho. Basta verificar que não sobrava tanto tempo para o descanso. Essa intensidade no trabalho tem um reflexo negativo na prática educativa dos professores e que todas as suas atividades acabam sendo afetadas por um aumento excessivo de trabalho, mesmo assim dando conta dessas atividades o que tem aprimorado uma exigência, em grande medida, para o professor universitário desenvolver as pesquisas e extensão como pudemos destacar que os entrevistados estão desenvolvendo e fazendo seu papel.

No entanto, não garante total disponibilidade devido ao fato de terem uma demanda diária de trabalho. O intuito não era verificar práticas que reproduzem há anos, mas procurar entender que essa nova forma de universidade tem criado um cenário que provoca essa intensidade.

E obedecendo aos objetivos específicos colocados no princípio do estudo, buscamos reconstruir o trajeto histórico da universidade. Sua criação esteve sempre em volta de interesses classistas respondendo as demandas de determinada sociedade que se organizava e ao público que buscava espaço para ingressar, passando de escolas superiores, no período colonial, e chegando tardia, no século XX, formatada no ensino, pesquisa e extensão. De qualquer maneira não podemos desligar o fato de que o fenômeno da intensificação está

situado historicamente e não haveria como explicar essas mudanças sem os aspectos de produção do conhecimento apoiada na eficiência da produtividade acadêmica que vem alterando as relações da universidade.

As análises da Reforma do Estado nos anos 1990 que possibilitaram extremas mudanças nas instituições públicas, sobretudo na universidade. Reformas estas espelhadas em concepções liberalizantes de abrir mão do Estado como fornecedoras exclusivas abrindo as portas para o mercado privado da educação superior. As reformas com o REUNI o qual procurou atingir um maior número de alunos graduandos expandindo mais proporcionalmente com número maior de alunos em relação aos professores que foram políticas de governos forjadas para equipar essas instituições ao que se queria as grandes agências multilaterais. Essas políticas vêm alterando o trabalho dos professores que atuam com condições inadequadas, tendo parcela maior de alunos para atender e formar na graduação.

Procuramos, ainda, identificar e analisar o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia e seus vínculos com as transformações em curso no âmbito das relações de produção. Assim, não foi possível desvincular essas mudanças com o processo estabelecido pela reestruturação produtiva utilizada pelo capital para remodelar o trabalho aos interesses do mercado, e que vem influenciar vários ramos, tanto produtivo como improdutivo. Essa intensidade no trabalho docente representa a forma de apropriação do professor a fim aumentar seu processo de trabalho, ao mesmo tempo, garantindo o funcionamento da universidade na produção de conhecimento que como tal situação se torna mercadoria.

O trabalhador docente vem enfrentando problemas com mais trabalho reflexo das mudanças promovidas por uma lógica de apropriação do trabalho alheio em toda sua plenitude e tem vivenciado em suas ações dentro da universidade inúmeras funções que desenvolvem de forma fiel. O processo de trabalho na universidade a partir das análises infere que este professor não tem consciência de sua exploração ou não entende que tenha aumentado seu trabalho.

Apresentar sobre a intensificação do trabalho docente é mostrar que a instituição pode não contribuir com seu papel de fornecer os conhecimentos produzidos pela humanidade. Isso se deve ao fato de os trabalhadores (os professores universitários) estarem convivendo com um processo de intensificação que compromete a universidade em contribuir para uma mudança radical da sociedade produzindo conhecimentos que realmente beneficiem a população. Mais do que isso, contribuir para um projeto de superação do sistema capitalista.

A universidade é um campo importante para manter uma luta política ainda mais efetiva entre as classes sociais marcadas por contradições. Não podemos deixá-la ser atingida pelas mazelas e pelo processo desumano de intensidade no trabalho. É preciso estabelecer posicionamento crítico a respeito dessas transformações que vêm se solidificando; é necessário se contrapor mostrando que esse cenário pode prejudicar a prática educativa e a formação dos profissionais. Não podemos lidar de forma alienada considerando normal essa demanda dentro da jornada de trabalho, e mais do que isso, ferindo os professores diariamente com um arsenal de atividades. Manter firmemente a luta juntamente com os demais trabalhadores que permanecem não aceitando essa espoliação diária, somar esforços por meio desse estudo em favor de descortinar uma realidade que vem sendo efetuada, percebidas ou não pelos próprios professores. É importante destacar que se faz necessário criar condições materiais adequadas de trabalho, isso ocorre por meio de luta permanente contra as políticas implementadas tão somente para atender ao mercado.

Esse estudo se justificou pela preocupação do pesquisador em entender como os professores universitários passam por determinadas situações de intenso trabalho vivenciado como testemunha da situação e, independentemente prevalece a procura pela produção de conhecimento. Entendendo que é possível saídas, consideramos relevante focar nosso estudo na intensificação a fim de forjar uma reflexão e um agir que se opõe a esse sistema de controle da universidade. Acreditamos não de forma idealizada, mas apoiados na concreticidade do real que é possível fornecer mudanças palpáveis, sem isso não haveria interesse em dedicar este estudo, além de colaborar na discussão de políticas públicas em educação condizentes com um trabalho educativo que possa transformar a realidade.

Abarcamos que trabalho docente tem um valor imprescindível para a sociedade colaborando de forma exponencial para a formação dos homens e mulheres, porém, essa formação pode servir somente para disputa de vagas no mercado de trabalho que já é excludente e reproduz uma realidade marcadamente exploratória ou não se aceita de forma algumas esta realidade. Dessa forma, um projeto de sociedade que vise a formação plena dos indivíduos deve garantir uma universidade com as condições materiais adequadas como forma de proteger os professores de uma gama de atividades que vêm realizando continuamente. Ao ofertar uma boa formação para os alunos está assegurando aos professores ambiente que não permita um aumento na carga de trabalho, mas que seja adequada. Em outras palavras, somente com condições materiais apropriadas e respeitando a carga horária, garantirá ao professor seu protagonismo na reflexão sobre a educação, no chão da universidade.

Portanto, é imperioso reconstruir a universidade, principalmente dando melhores condições de trabalho aos professores, seu alicerce para o pleno funcionamento e instrumento importante para criar uma sociedade mais justa, democrática, igualitária, a saber, emancipada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia de Freitas. **A Reforma do Estado nos Anos 90 e Sua Influência na Autonomia das Universidades Federais Brasileiras**. 2011.

ANDES. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Brasília: Caderno ANDES n 25 Agosto/2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira**. Pará, 2011. Disponível em: <<http://www.gepes.belemvirtual.com.br/arquivos/File/RHOBDDissertacao%20completa%2003.pdf>>. Acesso em 01/03/2017.

BRASIL, MARE. **O Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 28/07/2013.

BRASIL. **Decreto n. 11.530 18 de março de 1915. Reforma Carlos Maximiliano**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso: 01/03/2017.

BRASIL. **Decreto n. 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ)**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>> Acesso: 01/03/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Relatório de Gestão da UNIR 2015**. Ministério da Educação, Universidade Federal de Rondônia. Pró-Reitoria de Planejamento, março, 2015.

BRASIL. **Relatório de Gestão da UNIR 2012**. Ministério da Educação, Universidade Federal de Rondônia Pró-Reitoria de Planejamento, março, 2012.

BRITO, Rosa Mendonça de. **100 anos de UFAM**. Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC - Manaus, AM - Julho/2009. Disponível <http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/conferencias/CO_RosaBrito.pdf> Acesso: 26 set. 2016.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. Autonomia Universitária: Luta histórica. in DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes.(Orgs) **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: editora UFG, 1999, p. 23-40.

BOSI, Antônio de Pádua. Feios, Sujos e Malvado: intensificação do trabalho docente e produtividade acadêmica. In: **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XX, nº 47, fev. 2011.

_____. A Precarização do Trabalho Docente nas Universidades Públicas (1980-2011): Sobre a Pressão do Tacão de Ferro. **PENSATA**. Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP Campus de Guarulhos. v. 2, n. 1, ano 2, 2012, sem. p.42-54.

_____. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. A política pública de expansão para educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED,. v. 20 n. 60 jan.-mar.2015, p.51-76.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, p. 979-1000, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula, GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006, Editora UFPR.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED) alterações no trabalho acadêmico e no padrão de gestão das instituições federais de ensino superior (Ifes) in DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs) **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores associados; Goiânia: Editora UFG, 1999, p. 65-74.

CATANI, Afrânio Mendes; SILVA Jr, João dos Reis Silva. A educação superior pública brasileira nas últimas duas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In SOUSA, José Vieira de. **Educação superior: Cenários, impasses e propostas**. 1. ed Campinas SP: Autores Associados, 2013, p. 157-182.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Escritos sobre Universidade**. São Paulo: editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003.

CAMACHO, Thimoteo. A Universidade Pública no Brasil. **Revista de Sociología**, Chile, n. 19, p. 100-133, 2005.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUZA, Antônia de Abreu; NETO, Enéas de Araújo Arrais; FELIZARDO, Jean Mari; CARDOZO, Maria José Pires; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado (Orgs.) **Trabalho, capital mundial e formação de trabalhadores**. Edições UFC/Senac Ceará: Fortaleza, 2008.

COSTA, Vivian. **Amazônia trabalha para atrair e fixar doutores**. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/site/noticias/materias/detalhe.php?id=3188>> Acesso: 18/12/2016.

DELORS, Relatório. Disponível <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso: 18 dez. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1985.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. Ação Política, Poder e Golpe de Classe. Petrópolis: Vozes, 1981.

ENGELS, Freidrich, MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX. (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 393-420.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas, SP: Navegando publicações, 2011.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. Precarização do trabalho docente nas Federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. Salvador, **Revista Entreideias**, v.3 n.1, p.95-109, jan/jun 2014.

LIMA, Paulo Gomes. **Educação superior no Brasil no contexto do modo-de-produção capitalista e seus arranjos históricos de exclusão.** Disponível < <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/96.pdf>> Acesso: 09 set. 2016.

LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História Geral do Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2000.

LOPES, Carlos Magno de Lima. **O Reuni e a intensificação do trabalho docente.** V Jornada Internacional DE Políticas Públicas.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Revista Educar.** n. 28, Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 37-53.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, 25, n. 3, 519-526, 2013.

MANCEBO, Deise. VALE, Andréa Araújo do. MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan mar 2015, p. 31-50.

MARCOVITCH, Jacques. **Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo.** Estudos avançados 16 (46), 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n46/v16n46a17.pdf> Acesso em: 06 mar. 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. **Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **O capital: crítica da economia política.** 2 ed. São Paulo: Nova cultura, 1985.

_____. **O capital: crítica da economia política livro primeiro o processo de produção do capital.** Tomo 2, São Paulo, SP: editora nova cultura, 1996.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. Ed, São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAO TSE – TUNG. **Sobre a prática e a contradição.** 1d São Paulo: expressão Popular, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas no Ensino Superior no Brasil:** O público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

_____. **A educação da miséria:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras expressões, 2014.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão... 192 **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Editora UFPR.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal.** 5º ed, São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, André Magalhães. **Universidade e Regime de Trabalho.** Rio de Janeiro: Observatório Universitário, documento de trabalho nº 56, 2006.

O FMI e o Banco Mundial. Disponível em: <
http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2001/010000_economia2.shtml>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 14. ed Pétropolis,RJ: Vozes, 1991.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais trabalho:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Betty. **O Trabalho Educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 10º ed. ver- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia.** 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póesis Pedagógica**, v.8, n.2 ago/dez. 2010; p.. 4-17. On-line.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa, pós-graduação e universidade. **Revista da Faculdade Salesiana**, Lorena, v. 24, n 34, p. 60-68, 1996.

SILVA JR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, José Vieira de. **Educação Superior: Cenários, impasses e propostas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013, p.157-181.

SILVA JUNIOR, João do Reis. Discurso sobre a inexorabilidade. FHC anuncia a panaceia do atual autoritarismo vigente no país. In: LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo**. Campinas,SP: Librum Editora, 2014, p.183-207.

SILVA, Maria Abadia. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. 2008. 204f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008.

SGUISSARD, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: editora Cortez, 2009.

SGUISSARD, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

TREIN, Eunice & RODRIGUES, José. O canto da sereia do produtivismo científico: o mal-estar na academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XX, nº47, 2011, p. 122-132.

APÊNDICES

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Você está convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa – A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA.

Você receberá este documento onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Prezado(a) professor(a),

Estamos realizando, junto ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, uma pesquisa intitulada: “A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA”. A presente pesquisa tem como objetivo compreender o processo de intensificação do trabalho docente na Universidade Federal de Rondônia e seu vínculo com as transformações no mundo do trabalho e a Reforma do Estado.

Sua participação é opcional. Em caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, não haverá perda de qualquer espécie. Caso aceite participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que:

A pesquisa será realizada pelo mestrando Rafael Antônio Ramos de Oliveira, por meio de questionário on-line, no entanto, terão acesso aos dados fornecidos somente o pesquisador e seu orientador.

A análise dos resultados obtidos dos dados coletados será utilizada na elaboração de trabalhos científicos, podendo ser divulgados em periódicos, congressos científicos sem identificação do sujeito (identidade preservada).

Certo de podermos contar com sua colaboração, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento através do telefone (69) 9371-8077 e e-mail: rafaeloliveirapvh@gmail.com, falar com Rafael.

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS CHEFES DE DEPARTAMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que aceito participar da pesquisa intitulada: “A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA”, estando ciente que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

1. Regime de Trabalho:
 - () Professor DE
 - () Professor 40 horas
 - () Professor 20 horas
 - () Professor substituto
2. Qual Departamento está vinculado? _____
3. Possui vínculo com outra instituição?
 - () Sim, 10 horas
 - () Sim, 20 horas
 - () Sim, 40 horas
 - () Não
4. Quantidade de disciplinas na graduação?
 - () uma disciplina.
 - () duas disciplinas
 - () três disciplinas
 - () quatro disciplinas
 - () outro
5. Quantidade de disciplinas na pós-graduação:
 - () 1 disciplina
 - () 2 disciplinas
 - () 3 disciplinas
 - () mais de 3 disciplinas
 - () não vinculado à pós-graduação
 - () outro
6. Carga horária dedicada ao planejamento?
 - () 2h a 4h semanais
 - () 4h a 6h semanais
 - () de 6h a 8h
 - () mais de 8h
 - () outro
7. Tempo de carreira no ensino superior:
 - () 1 ano a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 15 anos
 - () 16 a 20 anos
 - () 21 a 25 anos
 - () 26 a 30 anos
 - () 31 a 35 anos
 - () outro

8. Desenvolve atividades de pesquisa? (projetos de pesquisas no ano de 2016)?
☐ Sim
☐ Não
9. Seus projetos de pesquisa são financiados por alguma agência de fomento?
☐ Sim, CAPES
☐ Sim, CNPq
☐ Sim, outra instituição pública
☐ Sim, instituição privada
☐ Não
10. Carga horária dedicada ao projeto de pesquisa:
☐ de 2h a 4h semanais
☐ de 6h a 10h semanais
☐ de 12h a 16h semanais
☐ de 20h a 30h semanais
☐ outro
11. Desenvolve atividades de extensão (projetos de extensão 2016)?
☐ Sim
☐ Não
12. Carga horária semanal dedicada ao projeto de extensão:
☐ de 2h a 4h semanais
☐ de 6h a 10h semanais
☐ de 12h a 16h semanais
☐ de 20h a 30h semanais
☐ não possui projeto de extensão
☐ outro
13. Seus projetos de extensão são financiados por alguma agência de fomento?
☐ Sim, CAPES
☐ Sim, CNPq
☐ Sim, outra instituição pública
☐ Sim, instituição privada
☐ Não
14. Carga horária semanal dedicada às atividades administrativas:
☐ de 2h a 4h semanais
☐ de 6h a 10h semanais
☐ de 12h a 16h semanais
☐ de 20h a 30h semanais
15. Qual a carga horária semanal dedicada a orientações de TCC, dissertações, teses e relatório de estágio?
☐ de 2h a 4h semanais
☐ de 6h a 10h semanais
☐ de 12h a 16h semanais
☐ de 20h a 30h semanais
16. Quais atividades administrativas você desempenha?
☐ direção de Núcleo
☐ coordenação e vice-coordenação de curso (graduação, mestrado e doutorado)
☐ assessoria
☐ membro de comissões
☐ Pró-reitoria

() outro

17. Quais os aspectos positivos e negativos na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão?

.....

18. Você está vinculado a grupos de pesquisa?

() Sim

() Não

19. Quantidade de artigos publicados em periódicos, livros e eventos científicos em 2015/2016?

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5

() outro

20. Você dá conta de cumprir com todas as suas atividades de docência?

() Sim

() Não

() Parcialmente

() outro

21. Hoje como você se sente ao realizar o seu trabalho?

() Realizado (a) (em todos os sentidos: financeiramente, profissionalmente...)

() Estressado (a) (com muitas atividades, sem tempo para realização pessoal...)

() Cobrado (a) por produtividade (publicação e pesquisa)

() Alienado (a) (sem sentido de pertencimento profissional)

() outro

22. Você considera que seu trabalho é intensificado? Por quê?

.....

23. Você leva trabalho para casa?

() Sim

() Não

24. Qual o tempo reservado para lazer ou atividades particulares diante dos afazeres acadêmicos?

.....

O que motiva você a trabalhar como professor universitário?

.....

25. Por que você escolheu a carreira da docência?

.....

26. Você considera as condições de trabalho adequadas?

.....

APÊNDICE 3 - ENTREVISTAS

	5 - Por que você escolheu a carreira da docência?
C1	É uma boa pergunta. Acho que desde os meus três anos de idade quando me perguntavam o que eu ia ser eu dizia que eu iria ser professora. Sempre tive um fascínio por essa profissão desde a infância. E, depois eu entrei no curso de graduação na Universidade de história e me identifiquei, de fato, com o curso e indo para a sala de aula me identifiquei mais ainda. Eu gosto de dá aula, gosto de estar em sala de aula, gosto de compartilhar esse momento entre aluno e professor, me sinto bem PESQUISADOR: “ <u>Quanto tempo de docência?</u> ”. Bom, eu tenho de docência de 16 anos, eu trabalhei 10 anos não! São 13 anos. Trabalhei 10 anos no Estado como professora do ensino fundamental e médio, primeiro professora de história e depois professora bilíngue. Então eu dava minha disciplina de história em libras para os surdos e também comecei a atuar como intérprete nesse primeiro período.
C2	Por opção mesmo, identificação e isso eu já tinha em mente desde quando eu fazia o ensino médio eu já queria ser professora e já gostava da área de linguagem. Então, eu já pensava em fazer o curso de letras. PESQUISADOR: “ <u>Você poderia falar como foi a sua formação?</u> ” Eu fiz a graduação em Letras e eu sempre trabalhei na área de formação de professores eu trabalhava quando ingressei no curso de letras e eu já trabalhava na prefeitura com formação de professores. Depois eu ingressei no Estado e trabalhava na prefeitura e no Estado quando conclui o curso de Letras. Logo em seguida eu fiz uma pós-graduação aqui na UNIR também fiz o meu curso de Letras aqui na UNIR, fiz a pós-graduação na UNIR, também o meu mestrado na UNIR ciências da linguagem. E eu entrei na universidade como mestre e aqui dentro eu fiz o meu doutorado em Letras.
C3	Uma forma de canalizar aprendizados e formar os aprendizados que tive ao longo da vida. E de certa forma socializar tanto competências e saberes. PESQUISADOR: “ <u>Você poderia me dizer como foi a sua formação?</u> ” Sim, eu me graduei e sociologia ciências sociais na Faculdade Católica no Espírito Santo, o mestrado eu cursei na UNICAMP em Ciências Políticas e o doutorado em Planejamento urbano e regional na UFRJ.
	Na verdade era o que sobrava para a filosofia, eu queria fazer filosofia aí a única coisa que um professor, alguém formado filosofia pode fazer é dar aula geralmente. Então, acabou que me tornei professor. Mas, é claro, tinha vontade de dar aula; desde o ensino médio achava legal a ideia de ser professor, mas sempre pensei na ideia de ser professor universitário nunca professor de outros níveis. PESQUISADOR: “ <u>Poderia me explicar como foi a formação sua até o doutorado?</u> ” Fiz graduação em filosofia, mestrado em filosofia, doutorado em filosofia. Eu fiz toda formação praticamente na Universidade Federal de Santa Catarina e fiz um sanduíche na Universidade de IEL, nos Estados Unidos. Eu fiz graduação e mestrado logo na sequência fiz um concurso para cá fiquei 5 anos aqui e retornei ao doutorado.
C5	Sempre foi essa a perspectiva, nunca pensei em outra carreira. É campo interessante que propõe questões que circulam do social ao epistemológico. De modo a ser muito provocador. Agora, por que escolher a carreira da docência? Você está se referindo à universidade.
C6	Na verdade na área da arqueologia. Eu tive várias experiências trabalhando como consultora em pesquisas de campo em trabalhos não acadêmicos, trabalhos de consultorias de pesquisa científica e eu me senti em determinado momento dessa trajetória um pouco desconfortável com os rumos que essa atuação vinha tomando por conta da pressão dos empreendedores, você não conseguia fazer a pesquisa direito porque eles estavam sempre pressionando para ir rápido para entregar os relatórios. Eu comecei a ficar muito desgostosa. Em paralelo a isso, eu comecei a trabalhar no museu Goeldi, em Belém do Pará com pesquisa. Fiquei seis anos em Belém no museu Goeldi e no finalzinho desse período no últimos 1 ano e meio eu comecei a atuar na docência na federal do Pará e adorei ter orientandos. Eu orientei especialização em arqueologia, antes de ter a pós-graduação na arqueologia na UFPA a gente teve duas turmas de especialização eu orientei e dei aula para essa turma e me apaixonei pela docência. E logo depois que eu sai do Goeldi, apareceu a oportunidade do concurso aqui. Então, era um concurso na minha área arqueologia, eu já tinha tido essa experiência prévia de docência de orientação de alunos. Eu achei que era hora de mudar de rumo deixar a pesquisa burocrática, trabalho de consultoria, partir para docência para atividade acadêmica mesma.
C7	Bom, porque eu tenho uma prática profissional nessa área que não era inicialmente ligado à docência e com o passar dos anos do meu trabalho eu descobri como a docência vinha ser uma espécie de complementação das minhas ações profissionais. Aí eu resolvi ingressar como professor. Foi aí quando eu entrei no ensino público em 2008. Aí iniciei esse trabalho de docência para complementar minhas outras atividades profissionais da área. A minha formação eu fiz graduação em uma universidade particular. Depois eu fiz especialização numa faculdade pública e o mestrado também numa universidade pública.

	O que motiva a trabalhar como professor universitário?
C1	A esperança. A esperança que é a universidade pode, de fato, mudar o mundo e a sociedade que aqui é a base da educação. Então, isso me motiva, isso me dá realmente força para estar nesta área, apesar de todas as dificuldades que a gente encontra nessa área eu sou apaixonada por essa área. E pela experiência que eu tenho dentro dessa área a gente já viu muita coisa mudar, muita coisa acontecer dentro da Universidade com os futuros professores que vão sair daqui.
C2	A minha maior motivação é pelo meu histórico mesmo de formação. Como eu sempre trabalhei com formação de professores, eu sempre quis atuar nessa área. Como eu sempre trabalhei em linguagem e a questão da linguagem na literatura eu sempre fui motivada, eu sempre tive essa é...sempre gostei de formar professores na área de linguagem de Língua e literatura.
C3	É justamente essa troca intergeracional como professor representa, digamos assim, uma síntese daquilo que a sociedade tem de mais aprimorado ou aquilo que nós conseguimos alcançar em termos de tecnologias de relações sociais civilizadas. Então, o professor tem essa missão, essa tarefa, e esse dever de fazer passagem seria a transmissão seria um processo de diálogo contínuo com as gerações vindouras no sentido que nós não retrocedamos, pelo contrário, para que nós possamos avançar em direção de um mundo mais racionalizado. Portanto, mais equitativo.
C4	Então, uma porção de coisas como eu te falei: é uma das coisas que a gente tem para fazer senão isso como professor de filosofia. Mas não somente isso, mas tem uma porção de coisas que são legais. A parte de pesquisa, por exemplo, desenvolver uma porção de coisas que são importantes, não só para a filosofia, mas para a sociedade de modo geral, você tem certa liberdade. O professor universitário pode avançar na pesquisa que tenha a ver que são problemas que você encara como sendo muito importantes. Você tem uma autonomia muito interessante. Enfim, a ligação com os alunos é muito legal também. Você tem uma porção de alunos que são muito inteligentes, talvez muito brilhantes e te ajudam a perceber certas coisas. Então, você acaba tendo um vínculo com o governo e, ao mesmo tempo, um vínculo com a sociedade. Então, têm vários pontos, mas alguns desse são esses aí.
C5	Por dois motivos: primeiro, para fazer pesquisa. Enfim, em termos do que um professor de educação básica faz no Brasil, não favorece; segundo, para formar professores, e isso é uma coisa que me interessa desde a graduação; em terceiro, para ter uma condição mais humana de trabalho do que a sala de aula na manhã e tarde. Pesquisa, ensino e extensão. Eu sou formada na universidade pública, eu estou dentro da universidade desde os meus 17 anos e eu aprendi a minha formação ensinou isso. Não é só questão do meu valor hora-aula, mas é um pouco mais do que isso. É ter condições de produzir coisas, produzir ideias e formar. Antes da graduação, que eu considero extremamente importante, eu fiz o magistério ainda no ensino médio, que não se chamava ensino médio, habilitação pra séries iniciais, uma coisa assim. E foi quando eu conheci Paulo Freire e foi aí que tudo aquilo que eu imaginava se tornou um projeto de vida do que eu gosto de dar aula, acho legal... se tornou um pouco mais consistente, eu tive uma professora de didática no ensino médio, naquela habilitação que fez totalmente a diferença e depois eu fui para a universidade. Passei na UNESP, fiz pedagogia na UNESP de Marília, fiz mestrado lá, fiz doutorado lá, não terminei e agora eu terminei um doutorado em literatura pela UNESP também.
C6	Os alunos veem que a gente pode formar essa massa crítica, essas pessoas que estão interessadas em pensar patrimônio cultural, patrimônio arqueológico, defender esse patrimônio contra depredação, contra tráfico de peças arqueológicas. Então, ver os alunos sentindo essa paixão pelo campo da arqueologia, não só como aquela coisa aventureira do Indiana Jones, mas como algo que realmente lá na prática atuando na preservação desse patrimônio, acho que isso é o mais importante, o que dá mais prazer na minha atuação como docente.
C7	A grande motivação é pensar que você contribui para a transformação da vida de pessoas que você tem a possibilidade de compartilhar conhecimentos e fazer com que esses conhecimentos se multipliquem. A minha grande satisfação é pensar que eu posso tornar futuros profissionais mais qualificados trazendo informações que talvez por outras vias não chegassem. Então, eu vejo enquanto professor, enquanto docente eu posso contribuir para o enriquecimento profissional desses futuros licenciados.

	Quanto tempo dedica ao planejamento de suas atividades docentes?
C1	Eu nunca parei para contar o tempo porque nós somos DE, a gente tem que dedicar 40 horas semanais. Eu não sei te dizer exatamente o tempo que eu dedico, esse tempo aqui é semanal? PESQUISADOR: “Tempo semanal”. Olha, semanalmente. PESQUISADOR: “Como você se organiza no planejamento?”

	Normalmente, no início do semestre, eu, no primeiro e segundo mês dedico um tempo maior - 20 horas semanais, mas aí depois durante a disciplina não, na disciplina eu devo utilizar umas 4 horas semanais.
C2	Na verdade, eu trabalho com as questões da minha disciplina como a preparação de aulas, seleção de textos, correção de textos... toda noite eu tenho que fazer isso. Então, como é toda noite quase 20 horas. Porque toda noite quando chego em casa eu vou pegar na pasta que eu tenho uma pasta que é destinada a cada disciplina que eu ministro. Então, eu vou retomar o que está pendente, vejo meu planejamento semestral, já vejo o texto que vou trabalhar na próxima aula e sempre tem texto de aluno para corrigir umas 15 ou 20 horas.
C3	Pelo menos uns 30% se não até 50%, especialmente no começo de semestre ou preparação para atividades específicas a gente então se dedica a um planejamento mais intensivo. Logo, imediatamente antes do início dessas atividades. Então, isso acaba computando no final uma somatória grande porque a gente não somente dá aula, a gente é convidado para dar minicurso, palestras, entrevistas e tudo isso exige um planejamento e uma preparação.
C4	Bastante, bastante tempo, menos do que eu gostaria em torno de pelo menos 10 a 20 horas.
C5	40 horas. PESQUISADOR: <u>“O que é planejamento para você?”</u> Preparação da aula. Preparação de material. Na universidade não é somente isso. Todo esse investimento em pesquisa, no fundamento na área, precisa arredondar no âmbito do ensino. Então, quando você me pergunta sobre planejamento, eu preciso perguntar, porque se for escrever o plano, selecionar material é volume de horas. Por que faço essa seleção? Eu não consigo desvincular, o tempo todo a gente está pensando o que vai fazer em sala de aula, por que eu dou aula na minha área, por que eu estou o tempo todo colado com ela, não dou aula de legislação e sim de didática que é a minha área de investimento. Então, o tempo todo estou mexendo com isso, mas é claro que chega uma hora que eu pego a ementa, faço um plano de ensino e, baseado naquela ementa, seleciono textos. Não sei dizer claramente quantas horas, sei lá, não sei. 10 horas em determinada semana, talvez 3 horas numa outra semana. Na época do planejamento um pouco mais. Uma coisa é selecionar o texto, outra coisa é você conseguir produzir uma dinâmica na aula e ao logo de uma sequência de aula dentro de uma unidade, por exemplo. Normalmente, os cursos têm uma de 3 unidades que possa gerar aos olhos dos alunos sentido e começar a fazer daquele semestre um encontro. Não dá para dizer em quantas horas eu planejo, cada semestre eu nunca dei um curso igual ao outro. Eu posso repetir textos, mesmo texto semestres seguidos, mas não consigo dar o mesmo curso, porque é minha área de investimento. Então, eu estou sempre lendo alguma coisa, muitas vezes a turma exige determinados temas ou questões. PESQUISADOR: <u>“Até porque é curso diferente, licenciatura diferente.”</u> Principalmente, meu curso na letras é um, meu curso na pedagogia é outro. Eu estou preparando agora o curso da geografia, e eu estudei espaço na tese de literatura, só que muito do que eu li e não usei na tese para me assessorar na discussão sobre espaço tem a ver com geografia, é claro, Eduardo soja, por exemplo. Henry Lefévre, não é geógrafo salvo melhor juízo é historiador, mas é lido na geografia. Vários autores, Foucault que é da filosofia e todos esses autores, eu não usei diretamente na tese, mas me ajudaram a pensar espaço e a clandestinidade que é um dos aspectos que eu estou apontando na tese, Ok? Agora eu vou dar aula na geografia cujo principal objeto ou todos os objetos têm uma relação com o espaço, é quase natural, uma força tsunâmica trabalhar essa discussão nas aulas de didática. Não vou dar minha tese para eles lerem, porque a tese é em literatura, mas esses autores podem frequentar as aulas um pouco. Então, certamente vai ser um curso muito diferente do que eu dei anteriormente, eu estou montando três unidades para trabalhar com esses autores como pano de fundo, como link com a área. Então, quando você me pergunta sobre planejamento, não é só sentar e fazer o planejamento. Se você me perguntasse quanto você destina para a Chefia, eu sei te dizer, porque a chefia não é a minha área de investimento, de pesquisa, eu não estudo para ser chefe ao não ser quando eu tenho que relatar um processo, eu tenho que ler a resolução. PESQUISADOR: <u>“Quanto tempo você dedica a chefia?”</u> Vindo todos os dias para cá, pelo menos umas três ou quatro horas por dia, posso até ficar aqui mais tempo, mas não necessariamente com afazeres da chefia, eu fico aqui sem brincadeira...de manhã e à tarde, só saio à noite às vezes. Mas, nem sempre com aquele afazer da chefia. É estudando, ficando aqui atendendo pessoas, mas dividindo esse lugar como é de professor de docente pesquisador dessa universidade. Pesquisadora tem muito a caminhar para se tornar uma de verdade, mas alguém que quer muito fazer isso.
C6	Planejamento só? Quanto tempo assim? Durante o semestre. PESQUISADOR: <u>“Durante a semana?”</u> Eu penso na programação das aulas, eu ajudo alguns outros docentes, a gente sempre troca ideia. Olha um docente está montando uma ementa para um determinado curso, mas eu estou em dúvida da bibliografia. Então, a gente senta conversa, troca ideias. Eu acho por semana umas 6 horas no mínimo extrapola isso, mas no mínimo umas 6 horas para planejar não só as minhas atividades, mas também ajudar essa troca com os outros professores.
C7	Eu faço a preparação das minhas aulas de uma forma constante. Então, não existe o momento que pare de pensar a respeito das aulas. Então, todos os dias eu estou fazendo leituras fazendo pesquisas, olhando

	coisas, procurando informações. E tudo isso, todos esses materiais que eu vou recolhendo diariamente eu vou adaptando aos meus planos de aula e minhas atividades de sala. Todos os dias eu estou fazendo alguma coisa buscando alguma informação para contemplar nas minhas atividades. Então, essa preparação das aulas ela não é o horário fechado, por exemplo, ah eu tenho 10 horas para preparar aula, não fico só nisso. Então, todo o tempo eu fico vendo um noticiário, eu estou assistindo um filme, ou estou ouvindo uma música, ou lendo um livro, ou fazendo uma pesquisa mais focada e de todos esses lugares eu estou tirando coisas para as minhas aulas. Agora, se você for pensar de uma maneira mais fixa no mínimo são 20 horas de preparo!
--	---

	Quantas disciplinas ministra na graduação? Atua na pós-graduação? Com disciplinas?
C1	Depende muito do semestre. Tem semestre que eu já fiquei com três disciplinas, mas normalmente no nosso Departamento nós temos ficado somente com duas disciplina. A gente também desenvolve projetos de pesquisa. Eu não dou aula na pós-graduação. Já dei antes de entrar na UNIR, antes de ser DE eu dava aula na pós-graduação com disciplina de Libras com tradução e interpretação em Libras, mas não atuo mais desde que entrei como DE não atuo mais na pós-graduação. E na UNIR eu sou concursada para dar a disciplina de Libras em todas as licenciaturas, em todas as graduações, mas semestre passado e esse próximo semestre que vai vir eu estou com outras disciplinas; eu estou com Libras no curso de licenciatura com carga horária de 80 horas e esse semestre eu ministrei a disciplina de cultura afro-indígena, no curso de Letras Libras, e no próximo semestre vou ministrar além de Libras, vou ministrar também a disciplina de educação de surdo. A gente trabalha nesse departamento com o curso de Letras Libras voltado para a formação de professores de Libras no Estado de Rondônia.
C2	Na graduação eu tenho duas disciplinas: uma de 100 horas, que é o estágio supervisionado, e outra de literatura infanto-juvenil. Também tenho o estágio supervisionado pela UAB-EAD e eu vou entrar agora no mestrado para atuar na pós-graduação, vou me credenciar agora.
C3	Depois que eu assumi a chefia de Departamento eu fiquei com a disciplina de monografia 2 e atividades complementares são duas disciplinas na graduação. Não atuo na pós-graduação.
C4	Na graduação, eu ministro duas disciplinas pelo menos. Agora, na condição de chefe eu estou ministrando uma disciplina só que vai ser de TCC, mas que tem uma carga horária dobrada, uma disciplina que envolve mais um trabalho administrativo do que propriamente uma disciplina de sala de aula. Na pós-graduação eu estou iniciando agora no programa de pós-graduação e vou iniciar com a disciplina sobre os fundamentos dos direitos humanos. É um programa novo que foi aberto agora sobre direitos humanos e desenvolvimento da justiça é uma parceria com a HEMERON, a escola...
C5	Não atuo na pós-graduação. No semestre passado eu trabalhei com duas, semestre anterior com duas. Antes, no momento anterior do Departamento, eu cheguei a trabalhar quatro, cinco, seis disciplinas. Mas isso todos os colegas. Nos últimos tempos as coisas têm sido menos complicadas. Agora na chefia, no próximo semestre eu vou ficar com uma disciplina por enquanto.
C6	Então, não existe pós-graduação aqui na arqueologia. No momento, nenhum dos nossos docentes atua na pós-graduação. Então, a gente só está atuando na pós-graduação. Como estou com carga de trabalho da administração por conta da chefia eu estou pegando poucas disciplinas no semestre. Geralmente eu estou pegando introdução à arqueologia que é uma disciplina de 80 horas para quem está entrando agora são os calouros e no segundo semestre eu estou dando TCC, tanto no 1º quanto no 2º semestre a disciplina de TCC 2º, caso sobre alguma disciplina no 2º semestre que não tenha algum docente. Eu também posso pegar, mas tem que ser com horário menor porque senão eu não dou conta da administração. PESQUISADOR: “ <u>Então, são duas disciplinas por semestre?</u> ” Por semestre, mas sem carga da administração eu pegava 3 disciplinas.
C7	Na pós-graduação não atuo porque ainda não tenho o doutorado e aqui nessa universidade não tem a minha área de atuação. Agora, atualmente estou trabalhado com 3 disciplinas nesse semestre. Além de ser chefe do Departamento e coordenador de 3 cursos de licenciaturas diferentes.

	Quantos orientandos você tem na monografia, pós-graduação, PIBIC e PIBID?
C1	Nesse momento eu não estou com nenhum, mas semestre passado eu tinha 1. Normalmente eu fico com um por semestre. Esse semestre como estava no término do meu mestrado então não assumi ninguém, mas normalmente eu fico com uma pessoa.
C2	Como eu regressei agora, ano passado que regressei do meu doutorado. Então, eu estava com uma orientanda na graduação e só atuei em bancas, participação em bancas.
C3	Cinco orientados de TCC de monografia.

C4	Eu, na monografia se não me engano tenho 7 e na pós-graduação nenhum até agora. PIBIC eu tive algum tempo 2 no meu retorno peguei mais 2 orientandos e nesse ano especificamente com problemas acontecendo com o PIBIC, acabei não tendo orientando. PIBID eu não trabalho.
C5	PIBID só duas professoras nesse Departamento lidam com o PIBID, eu sou uma delas. Nós temos 36 bolsistas e 7 professoras também bolsistas, professoras da rede. Então, nós acompanhamos todos esse trabalho. Não para dizer que eu fico com quinze e a professora que atua no PIBID também com quinze. Nós acompanhamos todo o trabalho. Na pós-graduação não estou trabalhando. PIBIC eu tenho uma bolsista e uma voluntária. Monografia eu tenho três alunos de monografia. E tem talvez um ex-aluno que desenvolva um plano de trabalho esse ano e eu vou acompanhar, mas ainda não é uma certeza porque só quando ele se posicionar com relação a isso.
C6	Atualmente são 4 TCC's, 4 monografias de graduação e na Pós não tem. PIBIC e PIBID nenhum também.
C7	No PIBIC eu não tenho porque o coordenador do PIBIC tem que ter doutorado. E no PIBID eu ainda não tive acesso, não sei muito bem como é o funcionamento dele, mas eu tenho para este ano 2 orientandos de TCC, já tive desde o meu ingresso. Que agora vão completar 3 anos nesse ano eu já orientei 3 alunos, já orientei 3 monografias agora esse ano mais 2 vão fechar em 5 monografias até então.

	Qual a carga horária dedicada a orientações de TCC, dissertações, teses e relatórios de estágio?
C1	Bem, eu não estou fazendo nenhuma dessas coisas agora, não tem como de uma carga horária agora.
C2	O meu encontro com a minha orientanda é semanal. Ela já defendeu inclusive era semanal. Então, a gente se encontrava todas as quartas-feiras pela manhã. Então era a manhã toda.
C3	Pelo menos 5 horas semanais, às vezes varia, vai de 5 até 15 dependendo na busca dos orientandos, mas pelo menos 5 horas semanais.
C4	Então, normalmente não tem uma carga horária fixa, depende muito da demanda quando os alunos precisam. Tem vez que você trabalha 10 horas na semana e você passa na outra semana tanto na orientação porque os alunos estão trabalhando, então não tem hora fixa, nenhum período fixo, por vezes até nas férias eu trabalho com orientações, então é difícil dizer qual o tempo específico. Tem que fazer um cálculo e eu não saberia dizer.
C6	Olha, tem alguns TCC's que dedicam, precisam de mais tempo. Então, isso vai variar. Então, deixa eu ver por semana. Eu coloquei pelo menos... a quarta-feira é dia que eu só oriento. Então seria o dia, e estou na quarta-feira 8 horas na semana. Mas sendo algumas orientações você extrapola isso, é claro. Vai ler relatório, vai ler projeto de pesquisa. Enfim...umas 8 horas. PESQUISADOR: <u>"E não é só a questão de sentar com o orientando?"</u> Exato.
C7	Umas 16 horas mensal eu acho.

	Desenvolve atividades de pesquisa? (projetos de pesquisa no ano de 2016). São financiados por alguma agência de fomento? É líder de grupo de pesquisa? Qual a sua carga horária semanal dedicada com o projeto de pesquisa?
C1	A gente tem uma pesquisa em andamento pelo grupo filologia... que é liderado pelo Professor Júlio Rocha, mas não foi financiado, não é de PIBIC, e a gente estava dedicando 4 horas semanais para o projeto na área de libras em 2016. Na realidade não foi de liderança, foi só de membro do grupo de pesquisa e que a gente iniciou o projeto de PIBIC. Agora, final desse semestre saíram as bolsas e os alunos vão começar a atuar na pesquisa no próximo semestre e eu estou como coorientadora desses alunos que vão trabalhar com pesquisa em libras dentro das escolas que é a escola Bilíngue e a Escola 21 de Abril.
C2	Não. Neste ano de 2016 eu não fiz nada disso porque justamente eu estava no doutorado e defendi minha tese no final de agosto. Então, ainda não tive tempo de retomar.
C3	Sim. Tenho um projeto que se chama "Territórios empresariais na bacia do Madeira e cartografia social da Amazônia" e que a gente procura avaliar como as grandes empresas de hidrelétrica e de infraestrutura. Em geral transformam o território segundo sua vontade, segundo sua própria feição dessas empresas. PESQUISADOR: <u>"São dois?"</u> É um projeto só que procura mapear as formas que as empresas territorializam a região e, ao mesmo tempo, a gente procura avaliar como as populações locais resistem defendendo o seu território. No caso do território empresarial teve o financiamento do CNPq via PIBIC. E esse de extensão é

	financiado pelo MEC. PESQUISADOR: “ <u>Você é líder de pesquisa?</u> ” Meu grupo de pesquisa ainda não foi formalizado, mas assim que ele for formalizado eu serei o líder desse grupo. Juntando isso, dão pelo menos 15 horas.
C4	Sim, tenho atividades de pesquisa no projeto que eu estou desenvolvendo sobre “Crime e castigo no pensamento político moderno”. Não é financiado por nenhuma agência e eu sou do grupo de pesquisa de ética e direitos humanos e a carga horária dedicada à pesquisa é em torno de 20 horas.
C5	Tenho um projeto de pesquisa que trata dos modos de ler. A gente quer entender um pouco em que consistem os modos de ler em Porto Velho pensando inclusive cultura local, até para aproveitar muito do que tenho lido sobre o espaço. De como o espaço se constitui, os modos de subjetivação e se estou considerando ler é produzir sentido isso tem tudo a ver. Mas a gente começa com um olhar para a escola. Então, o projeto vai nessa linha tentar descobrir, a princípio é projeto até simples. O que a escola que tem conseguido um IDEB bom considerado satisfatório. Ou até considerado acima da média. Tem feito do ponto de vista da leitura, a gente está preocupado com duas categorias específicas: compreensão e interpretação. Tem conceitos bastante difíceis de discernir, às vezes as pessoas confundem as palavras. Mas é isso. PESQUISADOR: “ <u>Esse projeto é financiado por alguma agência de fomento?</u> ” Ainda não, o que a gente tem é a bolsa PIBIC, mas não conseguimos mandar para nenhuma agência de fomento PESQUISADOR: “ <u>E o PIBID?</u> ” Ele é financiado pela CAPES, nos últimos dois anos só bolsas também, antes disso a gente tinha até recursos de diária, passagem e material de custeio, mas agora não temos mais e eu sou responsável pela linha 2 do grupo de pesquisas e estudos literários. Eu sei que tem uma conta oficial, porque dentro das 40 horas se eu disser a você que eu trabalho mais de 8 horas por semana na sala de aula alguém pode brigar comigo, mas eu já disse que planejamento é muito mais do que essas 8 horas, 10 horas ou 12 horas. É um investimento de vida. E é a mesma coisa a pesquisa. Agora, a gente tem um cronograma e isso tem facilitado um pouco a minha vida. Vamos imaginar assim, umas três quatro horas por dia em média por enquanto nessa fase e reuniões semanais de 4 horas com os bolsistas, considerando que nem sempre é com o mesmo bolsista. Então, em reunião de 3, 4 horas com um bolsista e uma reunião de 3 horas, 4 horas com outro bolsista na mesma semana. A tendência, no semestre que vem é a gente conseguir articular essas discussões. Estamos no ponto em que a gente dá para estudar o mesmo conceito. Isso vai desonerar meu tempo, a pesquisa, ao invés de perder investimento da minha parte ela ganha que vai dar mais tempo para ler os textos. Porque Rafael, não sei se você lembra como é a graduação, a média da graduação. Mas para você obter resultados, você tem que ler junto com o aluno. Não dá, pelo menos a princípio na iniciação científica o aluno ler sozinho e que ele escreva. Eu leio junto é um negócio oneroso, porque eu tiro cópia do texto e entrego o texto. Dou um tempo e aí a gente começa a leitura. Eu percebo que aquele tempo que a gente deixou para o aluno, deixou para ler sozinho trouxe problemas de leitura, ao invés daquele tempo ajudar que ele entenda numa segunda leitura contigo do que se trata o texto. Ao contrário, então isso traz algumas preocupações, porque eu tenho alunas muito boas, dedicadas, querem aprender. É um enfrentamento de lacunas de formação. O interessante muitas estão a fim de enfrentar isso juntas, não é só pela bolsa. Eu tive sorte, muita sorte.
C6	Então, eu tenho um projeto que não está institucionalizado. Eu estou organizando o projeto que é exatamente o ensino da arqueologia na região Norte. Como é que a universidade federal, que são três aqui na região Norte está pensando, está atuando no ensino de graduação na arqueologia e esse projeto está inserido no grande projeto de um grupo de pesquisa de uma professora de lá da UFPA. Eu não sou a líder do grupo de pesquisa, mas eu atuo nesse grupo de pesquisa que tem esse objetivo Quantas horas? É isso? PESQUISADOR: “ <u>É, quantas horas você dedica ao projeto?</u> ” Por semana também? PESQUISADOR: “ <u>Por semana</u> ”. No momento umas 2 horas por semana, está pouquinho no momento e não é financiado por nenhuma agência de fomento.
C7	Eu tenho um projeto de pesquisa que está tramitando na universidade para ser implementado desde 2016. Eu estou esperando que agora dê resultado, a pesquisa é ligada diretamente à minha produção prática e são em média 4 a 5 horas por dia de dedicação. Eu não sou líder do grupo de pesquisa ao qual ela está vinculada. Eu sou membro do grupo e o projeto é ligado a esse grupo onde outros professores discutem também suas práticas profissionais por outras vias. Cada um apresenta a sua e aí no grupo a gente tem uma discussão a respeito de como é o andamento desses projetos. Não, não tem nenhum tipo de financiamento.

	Desenvolve atividades de extensão? (projetos de extensão 2016). São financiados por alguma agência de fomento? Qual a sua carga horária dedicada ao projeto de extensão?
C1	Durante o ano de 2016 eu coordenei vários projetos de extensão, mas todos voltados para o curso de

	libras. Então ele não é financiado por uma agência; é um projeto dentro da universidade com vínculo do Núcleo com a PROCEA, que é o setor responsável. Esses cursos tiveram em média 40 horas e a gente teve dois de 30 horas. Então foi o curso de extensão de libras básico I e o básico II. Isso foi o curso que a gente teve no ano de 2016. Foram aproximadamente 6 cursos de extensão. Somente dois de 30 horas; os outros foram de 40 horas, abertos ao público tanto à comunidade acadêmica como à comunidade externa.
C2	Também não. Agora não.
C3	E também tem um projeto de extensão que se chama reoriginalização da cultura ribeirinha no Baixo Madeira, então um projeto de extensão que procura fortalecer comunidade do Baixo Madeira, em particular a comunidade Maravilha e a comunidade de Nazaré.
C4	Então, não tenho nenhum projeto de extensão meu. Geralmente eu me coloco de projetos de extensão de outros professores que me convidam para fazer uma fala ou para participar alguma outra atividade, mas eu não apresentei nenhum projeto de extensão em 2016.
C5	
C6	Então, eu atuei como colaboradora em dois projetos de extensão do próprio Departamento de docentes do próprio Departamento. Não são financiados por agência de fomento e a carga horária para cada um deles também era por semana, por volta de 2 horas.
C7	Eu tenho um projeto de extensão também em andamento para institucionalização que é um projeto onde eu trabalho com os alunos do curso que eu dou aula. E os alunos atuam pesquisando temas que são abordados nas minhas disciplinas que aí se desdobram nessa prática de pesquisa e aí eles vão mais a fundo nessas questões. E também está em trâmite na universidade desde 2016 e agora no primeiro semestre para que seja institucionalizado, mas antes disso eu participei como membro de outro projeto de extensão que é um projeto grande ligado ao Departamento que eu executei algumas atividades de extensão também. PESQUISADOR: “ <u>É financiado por alguma agência de fomento?</u> ” Não. PESQUISADOR: “ <u>Qual a carga horária dedicada a esse projeto de extensão?</u> ” Esse projeto ele tem um coordenador e diversas atividades. Então, eu era responsável por uma daquelas atividades que era uma atividade com 40 horas.

	Quais os aspectos positivos e negativos na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão?
C1	Em relação a ensino, pesquisa e extensão a gente tem pontos positivos de poder atingir não só nossos alunos, mas também a comunidade. Com relação ao ensino, a gente... a universidade precisa melhorar em alguns aspectos materiais para professor. O professor deveria ter um espaço físico melhor, material didático, por exemplo, a gente não tem datashow; eu dou aula de libras então nossas aulas de libras são muito visuais. Então a gente deveria ter na sala datashow e não tem; e pesquisa acho que sim, é positivo. A gente faça professor DE o professor tenha esse tempo a dedicar ao ensino, mas eu vejo que ainda falta muito para que o professor consiga fazer pesquisa e extensão juntas. Eu tenho conseguido fazer ensino está dando e fazendo extensão. Pesquisa apenas iniciei, não consegui, ainda não tive essa experiência. Eu estou no grupo de pesquisa a gente está iniciando. Mas eu vejo que é muito lento o processo na universidade tanto para extensão como para a pesquisa. Os tramites para você fazer pesquisa na universidade, eles são muito burocráticos, eles demoram muito. Tem que fazer reunião de Departamento passar por ATA, passar pro Núcleo que demora, depois vai para a PROCEA e volta. E a questão da carga horária para fazer extensão a gente só pode fazer extensão se for acima de 40 horas. A gente tem que mandar para o conselho e o conselho superior só se reúne de dois em dois meses. Isso tudo são entraves para que o professor possa fazer mais extensões. A gente vê vários professores querendo fazer extensão, alguns até fazendo sem que estas extensões estejam institucionalizadas dentro da própria instituição. Aí eu acredito que há um engessamento. Acho que o setor de extensão deveria desburocratizar esse processo para que o professor pudesse agir mais rápido porque a gente espera tanto... projeto... Só para você ter uma ideia gente tem um modelo de projeto que é da PROCEA, que às vezes são repetitivos os formulários, o professor gasta um tempo imenso preenchendo formulário e depois a parte burocrática disso demora muito. Então, eu acho que isso deveria de alguma forma ser revista na universidade, porque a gente tem muito professor bom, muita possibilidade de estar fazendo muita coisa pela universidade que, às vezes não faz, pois esbarra na parte burocrática.
C2	Aspectos positivos são muitos. Nosso desenvolvimento como profissionais da educação, nossa contribuição para o fomento da pesquisa, para o fomento, para as trocas de saberes, para o desenvolvimento do conhecimento mesmo dos alunos. A pesquisa ela é fundamental para que se crie bases sólidas, tanto na questão da graduação quanto na pós-graduação e no mestrado. É fundamental que

	<p>haja o desenvolvimento das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento que abrange os mestrados voltados para os mestrados que nós temos. Agora, os aspectos negativos são as dificuldades mesmo que nós encontramos no nosso dia a dia para poder desenvolver essas atividades de forma exitosa. Dificuldade como a própria questão pelas muitas atribuições que temos. Que nós temos realmente dar conta do ensino, da pesquisa e da extensão. E, de repente, nós estamos desenvolvendo estas atividades surgem de forma, assim, muitas outras questões urgentes que também nós temos que dar conta e também as próprias condições administrativas como a questão do espaço, a questão do professor ter um espaço reservado para atender um orientando, nem todos têm. Alguns professores do departamento têm, mas nem todos têm. São essas situações.</p>
C3	<p>Então, positivos é aquilo que já está previsto nos estatutos, regimentos, nas normas e que precisa ser sempre reinterpretadas e aplicadas, ou seja, não tem como separar esses três elementos. Não dá para fazer ensino sem pesquisa e não dá para fazer sem que esses resultados não sejam estendidos à população. E também, em cada separando cada um dos três elementos o ensino nos proporciona sempre um diálogo atualizado acerca do senso comum que predomina na nossa sociedade, o que nos faz repensar nossas matrizes intelectuais. A pesquisa ela também traz elementos rigorosamente construídos a partir de um olhar do observador... do pesquisador; um olhar do cientista social e portanto ele alimenta, traz elementos e vários cenários novos que a gente possa encaixar a nossa atuação docente. E a extensão é a resultante; é como se ela fosse o desaguador natural de todo esse esforço que toda a sociedade vai ganhar e se beneficiar desses esforços de ensino e pesquisas. No caso dos negativos, os aspectos negativos já conhecidos: a falta de estrutura material, espaços físicos, laboratórios, instrumentos de projeção de interatividade em sala de aula... tudo isso é muito deficiente no setor público. No caso da pesquisa especificamente, negativo é a falta de recurso e quando os recursos aparecem eles são muito vinculados a editais e voltados para interesses muito particulares o que dificulta a aprovação dos projetos que os docentes tendo em vista a sua realidade local e regional. Acabam contemplando as necessidades de pesquisa. E extensão há uma grande dificuldade porque a universidade tem feito esses...tem promovido essas práticas de extensão mais de uma forma não continuada o que atrapalha o que não ajuda no momento em que é preciso estabelecer laços de diálogos com a comunidade, com os bairros, porque você vai ter que refazer; a cada projeto você tem que fazer uma interface de diálogo e de interação com essas comunidades sendo que o ideal seria que a universidade institucionalizasse esse canais de extensão. Mudou o pró-reitor, mudou o chefe de Departamento, mudou o reitor, mas a universidade sempre, digamos sempre, atuou na favela tal, atuou na comunidade de periferia tal e sempre atuou. Então, isso quer dizer que independente das pessoas ou administradores e gestores, professores, alunos e técnicos terão sempre aquela referência que a universidade sempre fez esse apoio, sempre deu essa atenção a essas áreas. Então, isso certamente, ou seja, canais continuados de extensão. A ausência desses canais é um problema na administração da universidade.</p>
C4	<p>Os positivos são partes daquilo que já te falei. É muito gratificante você ver alunos que chegam crus e vão desenvolvendo. Ao longo do curso você vê progresso e isso é muito legal. Há também uma realização pessoal fazendo uma porção de coisas que são legais para você mesmo. Você aprende também dando aula essas coisas todas. A pesquisa é mais interessante ainda porque você justamente desenvolve pontos que são importantes para você. E extensão com a comunidade que é muito importante, a produção de artigos, e a falta de estrutura a gente não consegue ter nenhuma estrutura para nada nem para a pesquisa, nem para ensino, nem para extensão. Então, isso é terrível, além disso, por vezes o nível que os alunos chegam tanto para o ensino, tanto para a pesquisa. A gente tem dificuldade bastante grande em estrutura, em falta de recursos, mas também em falta de recurso humano os alunos chegam com muito déficit do ensino médio, e aí você acaba tendo que ensinar português antes de começar a trabalhar qualquer outra coisa, então isso é bastante complicado.</p>
C5	<p>O que tem de positivo é que a universidade Federal de Rondônia é a única universidade pública do Estado. Pense se isso não é um ponto positivo. Você não tem concorrente, você não está em Minas Gerais com não sei quantas universidades federais. Entendeu? Você tem uma. Então, isso é um ponto positivo. Você tem a visibilidade que você quiser ter. Outra coisa que eu acho positiva quando eu vim pra cá existia uma sensação muito maior que a UNIR é ruim, o pessoal enrola, na UNIR não tem aula. Então, hoje eu sinto que a respeitabilidade que a UNIR tem em relação é pouquinho maior. Então, isso ajuda a você trabalhar com os alunos, fazer eles perceberem que cada um deles está ocupando um lugar importante e precisa dar retorno à sociedade a isso. Então, isso tudo ajuda, apoia. Eu percebo que os alunos têm ficado mais tempo na UNIR. AQUELA COISA acabou a aula estou dentro do ônibus, eu percebo que isso mudou desde a turma que se formou ano passado em 2015, é a turma que primeiro demonstrou isso. Na sua turma tinha umas quatro a cinco pessoas, mas a turma passada a maioria ficava. Sabe? Não no começo do curso, mas depois ficava, ficava aqui, queria saber, perguntava sobre o PIBID, queria fazer uma coisa com sacrifício danado mais ficava. Equipamento era coisa que não tinha, hoje tem. Você ficava se digladiando por um datashow, agora tem datashow suficiente. Às vezes você tem</p>

	<p>dificuldade para pegar de manhã, mas acho perfeitamente contornável. Eu, pessoalmente tenho uma sala do grupo de pesquisa você conhece a sala. Mas nem todos os nossos colegas têm isso... pra mim é um ponto positivo enorme. Eu consigo ficar na universidade mais tempo, porque eu tenho um lugar para trabalhar que não seja só a biblioteca. Então, isso me ajuda.</p>
C6	<p>Os positivos são muitos. A gente, nas atividades de ensino, como eu te falei, acompanhar esse crescimento dos alunos é importantíssimo. Ver que eles começam um pouquinho em dúvida... arqueologia... O que será arqueologia? O quê que faz arqueologia? Ver quando eles entendem o objetivo da ciência arqueologia se envolvem, eles realmente participam, encampam, vestem a camisa. Essa evolução dos alunos é extremamente importante, é positivo. Então, nas atividades de ensino ver isso em sala de aula, ver como eles escrevem melhor, como eles estão interessados em procurar a bibliografia, em procurar discuti, acho que é o ponto mais positivo. A pesquisa também a gente tem aqui a preocupação de todos os docentes do Departamento de que esses alunos não virem técnicos meramente. Eles têm sempre participação em projetos de pesquisa. A gente incentiva os PIBIC's e eles começam a desenvolver suas pesquisas, criam os seus questionamentos e começam analisar o material arqueológico com essa visão crítica e a gente tem desde que o Departamento foi criado tentado passar isso para fora da universidade, como Rondônia foi ocupada desde pelo menos há 6 mil anos atrás, a população humana esteve aqui muito antes de os pioneiros chegarem no processo de colonização do final do XIX ao final do século XX, a coisa vem muito de antes. Então, todos esses resultados vêm de pesquisas e a gente sempre trabalhando juntos e criando seus próprios projetos. E para pesquisa aqui no Estado de Rondônia, no Acre e no sul do Amazonas tem campo e muita área para ser pesquisada ainda. E o projeto de extensão que a gente tem um grande agora, a professora Silvana desenvolve e a professora Marcele tem um outro PROEP trabalhando com as comunidades ribeirinhas, principalmente Nazaré, que é você levar para a comunidade essas informações, levar para eles que moram, muitas vezes, em cima de sítio arqueológicos quando eles começarem a olhar esse material que está na roça deles ou eles estão morando lá nas casas pote de barro, machados que chamam de pedra de raio, dar esse significado o quê que é isso? E eles começarem a fazer essa preservação. Então, esses pontos são os positivos. Os negativos, na verdade, é a falta ainda de infraestrutura física e financeira para arcar com todas essas atividades. A gente tem uma dificuldade enorme em todo o semestre de fazer atividade prática de campo com os alunos, porque o nosso curso é um dos que tem mais carga horária em atividade prática, tanto de laboratório quanto de campo. O laboratório a gente faz aqui mesmo, ok? Agora o campo a gente tem que levar os alunos para um sítio arqueológico. Infelizmente não tem nenhum sítio arqueológico aqui por perto. O sítio mais perto que a gente tem, dois na verdade: um se chama Teotônio e o outro se chama Santa Paula. O Teotônio já tem um projeto de pesquisa lá da universidade de São Paulo que está trabalhando, então, eventualmente, quando o pessoal da equipe da USP está trabalhando eles chamam a gente e trabalhamos juntos. Só que não é todo ano que eles vão. O outro sítio Santa Paula é o nosso sítio escola. É aqui do Departamento, só que ele fica lá do outro lado do rio. Então, a gente tem toda uma logística para levar. Imagina 15 alunos a campo, muitas vezes acampando porque a gente não tem condições de ir e voltar, que é um ônibus para ir até lá o sítio e depois ir e voltar. E tem o horário do motorista e a gente não consegue ficar o dia todo em campo. Então, muitas vezes, pernoitar no próprio sítio, barraca, comida, gás, tem que ter estrutura para água, banheiro. Então, vai imaginando isso tudo e a gente tem feito praticamente do bolso, porque a universidade não tem como custear, como arcar com essas despesas. O prédio da reserva técnica que é uma das condicionantes que as usinas estão devendo fazer, as usinas tanto de Girau como de Santo Antônio, elas têm vários...assinaram vários contratos que eles têm que cumprir determinadas metas para amenizar os impactos que a obra causou, tanto para o meio ambiente quanto para o patrimônio cultural. Tem várias coisas com o IBAMA que eles devem acertar, mas com relação ao patrimônio principal ponto que ainda falta é a construção da reserva técnica para os acervos arqueológicos que foram coletados nas áreas que foram impactadas e esse prédio vai ser aqui do Departamento de arqueologia da UNIR, até que eles não construam esse prédio a gente está com uma falta crônica de espaço para armazenar nosso material e para os nossos alunos usarem na área de laboratório também. Não sei se você conhece o casarão atrás da prefeitura. Então, a gente tem uma sala com pias e quando a gente tem aula de laboratório aperta todo mundo lá, 15, 20, 30 alunos lá e tem que fazer revezamento para cada um aprender a lavar o material, cada um aprender a analisar o material. E se esse prédio tivesse construído a gente já teria uma infraestrutura muito melhor. Inclusive os materiais arqueológicos foram coletados e que estão nas empresas ainda que são urnas funerárias enormes, tem um monte de coisas. Tem mais de meio milhão de peças que estão guardadas nos depósitos das empresas que vão vir para cá e vão ser material de pesquisa para esses alunos. Então, um ponto negativo tanto de pesquisa quanto de ensino quanto de extensão é essa falta de infraestrutura ainda que é um dos pontos nevrálgicos, é a construção desse prédio da reserva técnica. Daí a gente tem espaço para receber pesquisadores de fora. Ano passado mesmo em novembro a gente teve um pesquisador, um mestrando como você que é da federal de Sergipe, da arqueologia de lá que está analisando o material aqui. Então, a gente teve que dar um jeito de</p>

	receber aqui para analisar o material que foi coletado nesse sítio arqueológico Santa Paula, lá no casarão apertado guardou algumas coisas que os alunos estavam fazendo para dar esse espaço para o pesquisador vir. Uma coisa puxa a outra.
C7	Bom, eu acho que a parte positiva é que esse tripé na verdade é um item que um vai alimentando o outro. A graduação fornece instrumentos básicos para os alunos compreenderem uma determinada disciplina, um determinado tema que se desdobra numa extensão aonde ele tem a oportunidade de aprofundar mais naquele assunto e que desdobra novamente numa pesquisa que é onde ela tem a oportunidade de pegar esse aprofundamento da graduação para a extensão e transformar isso numa coisa maior, mais aprofundada, mais séria, mais qualificada. Então, eu acho que esse tripé é muito importante e fundamental no desenvolvimento da universidade das atividades que a gente preza aqui dentro. Agora, a parte negativa, talvez não seja uma parte negativa, mas eu acho que tanto a extensão como a pesquisa deveriam ter mais incentivos de aportes financeiros, porque muitas vezes acaba que o docente desenvolve tanto a extensão como a pesquisa sem nenhum tipo de recurso e aí não tem a possibilidade de comprar materiais, principalmente nas nossas áreas aqui que dependem de instrumento. A gente, muitas vezes fornece esses instrumentos porque a universidade não tem no seu escopo tradicional e também não oferece nenhum tipo de apoio para que isso seja adquirido para se trabalhar com os alunos. Então, a parte negativa do que falta? Falta apoio institucional tanto para extensão quanto para a pesquisa. É uma exigência que o docente se divida nessas três áreas, mas o incentivo tanto para a pesquisa quanto para a extensão é muito pouco. E a burocratização dos processos para você entrar com um processo de extensão, para você entrar com projeto de pesquisa, A burocratização é tanta. Muita gente desiste antes de chegar lá porque você tem que encaminhar um projeto em três instâncias diferentes com três atas diferentes, com três pareceres diferentes, isso demora meses para ser tramitado. Entende? Aí quando o negócio realmente se institucionaliza já esfriou toda aquela ideia, todo aquele momento. Então, eu acho que deveria desburocratizar esse processo; pode ser muito mais ágil. E pensar em ferramentas de financiamentos para elas. Agora a parte negativa, talvez não seja uma parte negativa, mas eu acho que tanto a extensão como a pesquisa deveriam ter mais incentivos de aporte financeiro, porque muitas vezes acaba que o docente desenvolve tanto a extensão como a pesquisa.

C1	Vamos lembrar aqui em 2015 e 2016 em livro nenhum, mas em anais e eventos foram aproximadamente 8 eventos com publicações em anais.
C2	Em 2015 eu publiquei um capítulo de livro. Em 2016 outro capítulo. Na verdade nesses últimos 4 anos. Desde 2014 eu estava dedicada à escrita da minha tese eu escrevi pouco, mas eu publiquei de 2014. Eu publiquei artigos em revista, em periódicos também. Agora 2015 e 2016 foram dois.
C3	Contabilidade agora em 2016 foram cerca de 8; em 2015 foram mais cerca de 12 artigos. Pelo menos um por mês em média era isso. Em 2015 caiu um pouco; em 2016 porque eu assumi a chefia de Departamento.
C4	Na verdade em 2016 nenhum, justamente porque eu assumi o Departamento. Nessa época fiquei praticamente inviabilizado. Em 2015, se não me engano, foram 2 artigos publicados e participação em eventos científicos, bom alguns, aqui na UNIR muitos, fora também nesse ano foram três.
C5	Olha, 2015 foi o ano do meu afastamento do doutorado. A única coisa que eu fiz na vida foi a tese. Eu escrevi 2 artigos, na verdade tem 5 artigos produzidos, mas eu enviei 2 para um congresso em 2016. Então tem artigos só em eventos. Um nos Estados Unidos e outro aqui no Brasil. Mas tem um capítulo de que ainda não saiu. A editora Pris vai lançar um livro com outro capítulo. Mas a principal produção foi a tese, porque você entende muito bem o final da história foi bem tumultuado, se eu não dou conta de ficar focada no que tinha que fazer não ia sair no prazo. É claro que o volume de artigos diminui.
C6	Livro, foi um capítulo de livro com a colaboração em toda parte editorial de outro livro. Artigos foram 3 ou 4 eu acho. Deixa-me ver se lembro de cabeça...acho que foram 2 ou 3, eu não me recordo. Participações em eventos foram mais 2, eu acho que é isso. Mas depois você me cobra para eu te dar o número certo de artigos.
C7	Em 2015 e 2016 eu não tive publicação de artigo e nem de livro; tive em anos anteriores. Até 2014 fiz a publicação do livro e publicação de três artigos e a partir de 2014 quando eu ingressei aqui na universidade eu comecei a me dedicar exclusivamente ao ensino, à extensão, ao projeto de pesquisa. Em 2015 eu já assumi a vice-chefia junto com o professor L... que era o chefe. A gente trabalhava juntos aí em 2016 eu assumi a chefia e aí que meio essa outra parte. Vai começar agora em 2017 que quando eu deixo de ser o chefe. E aí eu vou ter uma carga horária suficiente para poder me dedicar a esse tipo de produção, porque a minha produção ela não é só teórica, ela é prática também. Então, eu tenho produção

	prática e exibição dessa produção prática, porque eu também sou artista e o meu projeto de pesquisa é sobre o meu processo de criação. É sobre os meus trabalhos que eu crio e aí eu tenho produção prática que aí são exposições individuais, exposições coletivas, palestras, mesas redondas. Isso tudo eu tenho e na pontuação da tabela CAPES para minha área que é a área de artes, a produção prática também tem um peso equivalente a essa produção teórica. PESQUISADOR: <u>“Então teve publicação?”</u> Não dessa maneira tradicional, mas existe uma veiculação de uma produção prática.
--	--

	Você considera as condições de trabalho adequadas? Recebe apoio?
C1	Em relação a você, considera as condições de trabalho adequado? Bem, com relação ao Departamento sim, a gente tem uma sala, tem computadores, mas eu acho que falta muito, por exemplo, nosso curso é novo, a gente não tem salas. Então a gente passou esse ano de 2016 correndo com as turmas de um lado para o outro para conseguir sala de aula, não têm um espaço físico. PESQUISADOR: <u>“Não tem o prédio?”</u> Não, não tem. Vai ser construído, eu estou dizendo em relação ao meu curso letras libras. Vai começar em fevereiro a ser construído, mas enquanto isso os alunos ficaram pulando de uma sala para outra. PESQUISADOR: <u>“O curso foi criado antes de ser construído?”</u> Isso, o curso foi criado antes de ser construído o prédio e antes de ser criado o Departamento. Então o curso começou ano passado, mas o Departamento só surgiu agora em setembro. Então a gente, apesar de você ver essa estrutura, tem essa estrutura porque pessoas, eu e alguns colegas a gente foi correr atrás de conseguir mesas, doação de mesa, correr atrás de uma cadeira, de um computador. Isso com relação à parte do Departamento administrativa que começou, mas muito na ida do servidor correr atrás; a gente não teve um apoio. Agora com relação ao curso, o que eu vejo é que realmente faltou na universidade um acolhimento maior, ter uma sala. A gente vê muitas salas à noite que estão vazias, que têm os “donos” que eu coloco entre aspas donos e proprietários que a turma não pode entrar. Assim, a nova reitoria está até fazendo um trabalho de ver os horários. Por quê? Para tirar essa coisa de posse das salas para que todos possam usá-las. Inclusive a prefeitura fez um cronograma. Ela pediu para todos os Departamentos os horários de aulas, os blocos, porque os blocos realmente na minha opinião estão muito bagunçados, muitos donos e pouco uso que poderia ser de todos. PESQUISADOR: <u>“E vocês estão usando qual prédio?”</u> Nós, nesse semestre estamos usando o de geografia, mas agora no final porque as meninas ficaram período no prédio de letras e depois saíram e foram para o de filosofia; depois foram para o de psicologia e depois de muita luta e sem autorização de ninguém, assim entre aspas os alunos vão para o prédio de geografia e sala que estiver vazia eles entram. Isso esse semestre passado, semestre anterior houve um pedido do Departamento e ficaram no prédio de geografia autorizado por quem é responsável pelo prédio. A partir do próximo semestre a gente não sabe ainda porque a reitoria determinou que a gente usasse o prédio que fica lá que é o prédio da psicologia. Provavelmente a gente vai ficar lá esse primeiro semestre de 2017/1. Mas no 2017/2 a gente já quer estar no nosso prédio que já foi aprovado, já foi licitado e a empresa tem 30 dias para começar a construção. Então eles devem começar no início de fevereiro.
C2	Adequadas, eu acho que ainda faltam alguns itens para elas se tornarem adequadas, principalmente em relação à questão de espaço, como eu disse, alguns professores têm os seus espaços. Têm salas específicas para seus grupos de pesquisas, mas a maioria não tem.
C3	Aqui especificamente na Universidade Federal de Rondônia não são adequadas, você pode ver pela nossa própria estrutura de Departamento e dos demais colegas nossos vizinhos. Espaços muito limitados, não há gabinete para os professores. É difícil exigir produtividade, capacidade de orientação e de produção de conhecimento se o professor tem sequer seu espaço de trabalho fazendo na sua própria casa. Isso é uma espécie de terceirização em que nós somos obrigados então a desenvolver todas essas atividades em nossas residências ou espaços de terceiros o que não é mais adequado. Então, realmente esse é um fator de dificuldade bem evidente e o apoio que a gente recebe é quando a gente faz propostas de articulação entre os Departamentos, entre os núcleos. Então, esses apoios são informais. Os apoios oficiais eles dependem de recursos do MEC ou de uma extensa burocracia interna e praticamente não chega esse apoio.
C4	Não, definitivamente não são adequadas e apoio praticamente zero.
C5	Não considero que eu receba as condições de trabalho adequadas. Eu acho que muita coisa melhorou desde que estou aqui. De 2009 pra cá. Hoje temos telefone, a impressora que esse ano não nos deixou na mão nenhuma vez, tudo que eu precisei apareceu, a gente tem ali um frigobar que não tinha antes. Enfim, tem notebook, apareceu um equipamento a mais, eu também consigo um maior número de informações hoje do que eu conseguia quando eu cheguei aqui. Quando eu cheguei aqui ninguém me respondia a mesma coisa duas vezes para a mesma pergunta. Então a gente vivia fazendo de novo, mas é um

	sentimento que eu tenho que ainda não flui do jeito que tinha que fluir, tudo demora muito, tudo fica às vezes embarreada no Núcleo, porque o Núcleo fica 20 dias para lançar uma Ata, para divulgar uma Ata, fica embarreada aqui porque você tem um nível de desconfiança muito grande. Porque você lança uma ideia, o colega pede vista da sua ideia porque tem desconfiança que você vai cometer... sei lá... um ato improbidade ou alguma coisa assim. Então assim as condições que me faltam da instituição exalar um pouco mais transparência, uma coisa que meio pegue pra todo mundo, para que as pessoas parem de puxar o tapete umas das outras e deixar a gente trabalhar pelo amor de Deus! É isso que me falta. Se quer saber esse é um aspecto negativo de fazer ensino, pesquisa e extensão na universidade, porque você faz projeto e o projeto fica rodando. Sabe cachorro que morde o rabo? E fica rodando? Essa é a impressão que eu tenho quando vejo o meu projeto zanzando por aqui.
C6	Então, adequadas ainda não são por tudo isso que te falei agora. Não tem o espaço adequado para as atividades, tanto de laboratório quanto de campo. Cada vez mais que a gente está solicitando isso para a reitoria, para o Núcleo de Ciências Humanas inserir no projeto anual do orçamento que o Núcleo de Ciências Humanas tem. A gente está conseguindo colocar essas demandas aos poucos, mas ainda é uma luta, ainda não é o ideal; está longe de ser o ideal, mas a gente tem recebido mais apoio ou pelo menos estamos sendo ouvidos; as nossas necessidades estão sendo ouvidas. Na medida do possível a gente faz uma pressão ali ou aqui e vai conseguindo os apoios.
C7	As condições de trabalho são adequadas, mas eu, enquanto docente, tenho as ferramentas básicas para trabalhar. Agora, falta muito para que seja ideal, o que a gente tem é o mínimo necessário que não é o ideal. A gente precisa de estrutura física. Em primeiro lugar não basta criar cursos simplesmente criar o curso. A gente tem que criar o curso e dar estrutura física para que esse curso funcione, e um dos grandes problemas da universidade é que muitos cursos não têm estrutura física mínima para trabalhar. Então, eu acho que a grande mudança que essa universidade precisa é na parte estrutural. Tem que ter estrutura física para as coisas funcionarem.

	Você tem levado trabalho para casa? Qual o tempo reservado para lazer ou atividades particulares diante dos afazeres acadêmicos?
C1	Risos... MUITO. Levo trabalho para casa porque não tem como não levar. Aqui não tem uma sala de professores. Aqui não tem um espaço para que professores façam aqui. Foi até sugestão que andei dando para o nosso chefe de Núcleo para que houvesse uma sala dos professores, que a gente pudesse fazer isso, planejar, corrigir prova, corrigir material, atender o aluno. Então a gente, muitas vezes, atende o aluno em casa; encontra o aluno em algum café para ajudar, na biblioteca, mas a gente não tem um espaço para fazer isso, mas deveria ter dentro da universidade um espaço para que os professores fizessem esse atendimento. Então, eu levo sim, acabo levando trabalho para casa, eu acabo lendo as resenhas tudo em casa até porque a minha internet... como eu estou te falando a gente não tem para o professor um espaço que ele possa ter computadores, que ele possa ter uma cadeira para fazer isso aqui na universidade, aqui nós só temos o Departamento que é a parte administrativa. Então, praticamente todos os professores levam trabalho para casa. PESQUISADOR: “Seria à noite?” Seria no final de semana, à noite, ou durante a própria semana quando a gente tem um tempo para fazer um planejado a gente faz esse planejamento em casa que eu, de fato, gostaria que fosse dentro da universidade, tem professores a maioria até gosta, penso. Mas... PESQUISADOR: “Qual o tempo reservado para lazer ou atividades particulares? Assim, são nos finais de semana que consegue?” Consigo mesmo sendo DE eu digo que este trabalho não é trabalho para final de semana, são trabalhos que nós fazemos durante a semana que a gente poderia fazer aqui, por exemplo, essas 40 horas de dedicação exclusiva, mas final de semana não é reservado para a minha família para mim.
C2	Levo. Tenho levado sim, por quê? Muitos dos documentos que nós temos que elaborar eles requerem um pouco de concentração para a gente pesquisar, inclusive nas resoluções nas leis que regem a parte administrativa da universidade. E aqui a demanda é muito grande. A todo momento estamos atendendo aos professores, estamos atendendo alunos. Então, nem sempre sobra tempo para a gente elaborar essa documentação, fazer parecer elaborar alguns documentos. Aí eu prefiro levar para casa, levo para casa faço e no outro dia eu trago, mas é pouco tempo que eu destino. E lazer, final de semana, procuro, tento.
C3	Muito. Exatamente por esse motivo a falta de estrutura interna na universidade. Então certamente a gente usa boa parte do nosso fim de semana, parte dos dias úteis de noite no meu caso não dou aula. Então, a gente trabalha sim em casa. PESQUISADOR: “Qual o tempo reservado para lazer ou atividades particulares diante dos afazeres acadêmicos?” É muito restrito, se concentra nos períodos de recesso quando aí as demandas, solicitações de alunos e colegas e da administração superior elas diminuem ficando apenas casos isolados. Então, nesse momento a gente consegue estabelecer novas leituras e abrir novos campos de conhecimentos, de relacionamento, viajar, observar outras realidades que considero

	como lazer. Lazer para mim é a descoberta do novo, daquilo que está surgindo como nova realidade social e isso é fundamental, ou seja, o lazer não é só importante porque ajuda a descansar; o lazer deve ser o momento de você se refazer como pessoa, como ser social entendendo o meio que se vive. Para isso as viagens, para isso as novas leituras, teatro, cinema e tudo isso serve para que você possa se renovar e, portanto estar em sintonia com essa sociedade em que você tem a missão de qualificar. Infelizmente o tempo para isso é muito escasso.
C4	Sim, trabalho para casa bastante... e o tempo reservado para atividades particulares e alguns afazeres é quando sobra um tempinho que dá para fazer alguma coisa, mas normalmente o trabalho acadêmico toma muito tempo; passamos os sábados e os domingos fazendo coisas, lendo artigos que estão atrasados, corrigindo TCC's de alunos que mandaram atrasado e essas coisas todas.
C5	Muito. Um pouco hein! No meu caso muito pouco. Lazer fora de casa é mais difícil. Eu assisto um filme por dia, faço inglês para mim é uma distração, mas também um investimento, porque eu quero fazer Pós-doc fora e então eu não considero um lazer. Eu gosto de ler, não faço muita coisa. PESQUISADOR: “ <u>E como seria levar trabalho para casa?</u> ” Literalmente, está vendo aquela bolsa ali? Têm duas pastas dentro e tem um caderno lá que tem uma lista de coisas que eu consigo fazer melhor em casa do que aqui, porque lá tem tranquilidade, ninguém me interrompe. Tem coisas que eu tenho que fazer lá, muitos dos dados que eu tenho.... Agora eu consegui um volume de dados razoável, bem interessante da cidade toda e está tudo em casa. Então, não tem espaço, eu tenho a sala, mas ainda não tenho um espaço adequado para trazer todo o material e deixar armazenado aqui e eu não consigo escanear. Eu vou escanear depois, hoje eu tenho que manipular todo esse material, manipular, reorganizar, fazer pilhas de coisas, marcar. Então, ninguém pode mexer; melhor em casa. Se eu trouxe para o grupo de pesquisa uma faxineira entra ali e resolver limpar e mudar de lugar uma pilha do texto que eu estou analisando me arreventa todo o meu trabalho.
C6	Então, ano passado foi uma loucura porque a gente teve um evento grande que o Departamento organizou que é da sociedade de Arqueologia Brasileira da regional Norte. Então, ano passado realmente levei tudo para casa e não tive tempo de nada do meio do ano para o final, que o evento foi em novembro e não tive tempo para nada, mas na medida do possível eu evito levar trabalho... pelo menos o meu final de semana eu desligo. Agora, durante a semana é praticamente impossível. PESQUISADOR: “ <u>Então você tem tempo reservado para lazer?</u> ” Final de semana.
C7	Ah, todos os dias a gente leva coisas para casa, porque você sai daqui e você continua pensando em como você vai resolver determinada questão administrativa, como você vai atender determinada questão pedagógica ligada ao aluno. Como você vai elaborar um determinado parecer de um processo. As minhas atividades em sala de aula todas são elaboradas fora desse horário, porque todo horário que eu estou na universidade estou me dedicando à chefia, à administração do departamento. Então, é em casa onde eu realmente me aprofundo nas minhas pesquisas, nas minhas leituras, na minha produção prática, na elaboração dos meus conteúdos de aula, dos meus planos de atividades, tudo isso eu faço em casa. E é feito à noite no final de semana. Então, é claro que todos os dias eu dedico um determinado tempo para mim, mas a maior parte do meu dia é, digamos que 80% do meu dia é dedicado a essas questões da universidade. Agora, no final de semana, eu faço questão absoluta de seguir a minha particularidade.

	Você considera que o seu trabalho na universidade é intensificado? Por quê?
C1	Eu acho que é intensificado, porque a gente acaba assumindo várias coisas ao mesmo tempo, que até por uma necessidade, por faltar profissionais a gente precisa de ter mais profissionais, a gente precisa de ter mais professores. E vejo a falta de envolvimento maior dos outros docentes. Às vezes eu percebo que 1 docente e 10 docentes que não assumem compromissos acadêmicos, cursos de extensão, comissões... e aí a gente vê um grupo pequeno de professores assumindo em grau elevado. Eu participo de 5 comissões para você ter uma ideia dentro do Núcleo. Sou chefe do Departamento, faço parte de uma comissão superior, então pra mim é intensificado, mas vejo isso porque realmente acho que falta maior envolvimento dos docentes no trabalho universitário dentro da universidade.
C2	É sim. Por que é intensificado? Enquanto chefe de Departamento nós temos que, como já disse anteriormente, nós temos que resolver questões administrativas, questões pedagógicas. No nosso departamento nós temos 31 professores e só temos um TAE (Técnico em Assuntos Educacionais). Então, assim, a divisão do trabalho tem que ser bem dividida mesmo porque senão não conseguimos todas as pendências. Então, é intensificado justamente pela falta de profissionais para nos ajudar aqui dentro. Aqui, no mínimo precisaria de mais 1 técnico administrativo porque tem um TAE e ele inclusive fica em desvio de função porque ele fica também resolvendo questões administrativas, mas nós não temos. Então, isso faz com que meu trabalho também se intensifique.

C3	<p>Houve uma espécie de terceirização das tarefas administrativas para cada docente, para cada Departamento. Então, tanto a política do MEC que é depois passada para reitoria e repassada para as pró-reitorias, faz com que o professor seja obrigado a lidar com uma grande parte do trabalho burocrático de registro, de frequência, de notas, de acompanhamento de casos especiais, de forças-tarefas no sentido de desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, ou seja, não há uma estrutura coletiva e comum em que os professores pudessem receber já construídas ou pré-formatadas àquelas documentações que ele vai necessitar para exercer as suas atividades docentes, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Nós temos que fazer tudo desde o começo, isso é um problema. Há uma intensificação porque falta uma estrutura administrativa comum que economizasse tempo de cada professor individualmente, além disso, fora essa questão, digamos mais conjuntural da universidade, porque em outras universidades vem sendo resolvida de uma forma mais inteligente, por exemplo, os Núcleos procuram através dos seus servidores adiantar as tramitações de processos de extensão e pesquisa com isso o professor é estimulado então a fazer mais projetos porque você tem uma facilitação burocrática e os servidores do Núcleo estão aí para isso e que no caso me parece ser prioridade no nosso Núcleo de Ciências Humanas. Um segundo elemento não conjuntural, posso dizer estrutural porque os mercados vêm exigindo isso do Estado e dos governos de plantão; é que o sistema de ensino público seja produtivo, que os professores sejam avaliados pela sua produtividade independente da qualidade que o produzem. Então, isso nos leva a procurar registrar e a escrever de uma forma não coerente com aquilo que, de fato, nós pesquisamos e queremos pesquisar. Então a gente acaba entrando numa dinâmica quantitativa ao invés de qualitativa, isso, portanto, intensifica nosso trabalho e intensifica de uma forma precarizada porque fazemos de maneira mais rápida, mais simplificada para que você tenha o registro, o número de artigos e de projetos que você participa, mas de fato envolvido e empenhado naqueles projetos e aqueles artigos não estão dizendo coisas novas.</p>
C4	<p>Sem dúvida as questões são muitas. Primeiro, que a gente acumula muitas atividades aqui. Segundo, a gente não tem apoio técnico o Departamento de filosofia, principalmente não tem nenhum técnico. Então coisas que um técnico poderia fazer a gente acaba tendo que fazer nós mesmos, a gente tem sorte de ter uma estagiária, mas que não tem como ela dar conta de tudo. Então, a gente tem falta de estrutura demais. Então, você acaba concentrando em uma pessoa só todas as atividades e tem uma cultura na universidade também que é muito paternalista, então os alunos não conseguem fazer as coisas sozinhos, em outros lugares não é assim, mas aqui se o aluno quer fazer matrícula ele vem te procurar para saber o que fazer como clicar as teclas do computador. Então, isso é complicado que há uma intensificação com certeza e também por causa do professor, na verdade a gente tem pesquisas que mostram que poucos professores fazem muito na universidade, principalmente 30 professores respondem praticamente por toda a produção da universidade não só científica, mas administrativa. Então, isso é bastante complicado; há uma intensificação bastante grande com certeza, a concentração de trabalho em alguns é muito grande.</p>
C5	<p>Eu penso que sim. Tem alguns elementos que fazem isso quando eu falava da preparação de aulas e dizia que as leituras que eu faço em geral acabam canalizando no ensino, além disso, as lacunas que você tem nos alunos são exigentes. Você não pode simplesmente dar um texto para o aluno ler e fazer a discussão na sala, você precisa saber como vai abordar aquele texto, que dinâmica você vai usar, de que modo que você vai pedir para que ele produza alguma coisa para que consiga entender o que você quer passar para ele. Eu já escutei colegas reclamando, eu dei a aula, eu preparei minha aula, mas ao final os alunos não entenderam o que eu estava falando. Sabe? Esse sentimento expressado por essa colega também é meu. Então, a gente lida o tempo todo com isso. Então, assim intensifica para usar o termo que você está utilizando. Intensifica porque não é só separar o texto e ir para aula, você tem que pensar no modo... a gente não tem; há 3 anos atrás a gente não tinha no Departamento a chefia, a vice-chefia e só. O cara fazia tudo: limpava e representava a universidade; fazia dois extremos, passava por trabalho de secretaria. Hoje nós temos uma TAE e uma estagiária e mesmo assim não supre tudo aquilo que um chefe de Departamento ter como estafe para conseguir fazer um trabalho direito com dedicação, poder focar atenção, pensar, produzir encontros, ir atrás de novas parcerias, você tramitar processo, você tem que ir atrás de não sei o quê, ficar alerta com a folha de ponto, coisa mais prosaica na parte interna que você tem que ir atrás e é uma incumbência da chefia, precisa ser, senão você tem penalidades, você penaliza as pessoas em relação ao seu salário, sua carreira. Do mesmo jeito que eu fiquei muito brava, muitas vezes, pelos meus processos ficarem parados pelos mesmos motivos; não quero que os processos fiquem parados aqui que dá continência para eles. Então, isso intensifica porque eu não tenho secretário executivo para fazer isso, a T... assume muito, assume quase que 100%, mas não é o suficiente, porque ela tem as coisas dela para fazer que são fundamentais o que sustenta a parte... isso só existe por causa do ensino para formar por causa da formação que arregimenta ensino, pesquisa e extensão senão for para pensar a formação pensar só o burocrático e aí? Então, tudo isso, fica muito intensificado.</p>
C6	<p>O quê que seria intensificado? PESQUISADOR: “Você tem um acúmulo de atividades, tem muito</p>

	<p><u>trabalho, mais do que o necessário?”</u> Olha, no momento não, porque eu conto com a ajuda da Neilda e da vice-chefe também. Então, a gente divide as tarefas, a gente consegue trabalhar em equipe bacana, mas realmente se fosse o caso se tivesse mais um técnico para trabalhar lá no laboratório, ajudar nossa técnica que já trabalha lá. Eu acho que acumulo assim não. A gente consegue dividir, mas se tivessem técnicos a mais para auxiliar seria melhor. Então, a gente ainda está naquele limite que dá para fazer tudo e ninguém ficar descabelado, porque a gente consegue com essas três pessoas que estão aqui na organização do Departamento que sou eu e a vice-chefe e a Neilda, que é a técnica administrativa. A gente consegue trabalhar bem, dividir as tarefas. E na questão da docência.</p>
C7	<p>Intensificado de que forma? PESQUISADOR: “<u>Se você trabalha além do limite?</u>” Eu acho que não. Eu acho que cada um trabalha o quanto pode e eu acho que para as coisas funcionarem você tem que trabalhar. Não acho que é intensificado. Se eu quiser deixar mais puxado ainda eu posso deixar; se eu quiser deixar mais lento entende? Então, uma das possibilidades que a gente tem de escolher o próprio ritmo de trabalho e arcar com as consequências desse risco, desse ritmo. Então, eu acho que o volume de coisas que a gente tem para fazer não é pequeno, mas não é injusto também. Acho que é coerente com as atividades.</p>